O PROFESSOR COLABORADOR INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR

Um estudo no estado do Paraná

EDUARDO ALBERTO DA SILVA

Editora Poisson

Eduardo Alberto da Silva

O professor colaborador iniciante do ensino superior: um estudo no estado do Paraná

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2022

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Eduardo Alberto da
O professor colaborador iniciante do ensino superior: um estudo no estado do Paraná/ Eduardo Alberto da Silva – Belo Horizonte– MG: Poisson, 2022

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-198-6
DOI: 10.36229/978-65-5866-198-6
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. SILVA, Eduardo Alberto da III. Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

Autor

Eduardo Alberto da Silva é Doutor em educação - Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2018). Mestre em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP (2013). Possui gradução em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras de Londrina (2012), Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Janles – Unijales (2015), Graduação em Psicologia pelo Centro universitário Filadélfia (2000), especialização em Psicologia Clínica pela Universidade Estadual de Londrina (2006) e especialização em educação Infantil pla Faculdade Dom Bosco (2015).

Resumo

O objetivo geral desta pesquisa, cuja abordagem foi qualitativa, consistiu em analisar a condição de trabalho do professor colaborador iniciante de universidades públicas do estado do Paraná e as possíveis implicações na constituição de sua profissionalidade e da sua profissionalização. Assim, a tese aqui defendida é que a condição de trabalho pode afetar a constituição da profissionalidade e a profissionalização do professor.

A ênfase em nosso estudo é dada ao professor colaborador iniciante do ensino superior, em instituições públicas do estado do Paraná. A fundamentação teórica da pesquisa encontra-se firmada em autores que discutem a condição do trabalho docente; a precarização do trabalho docente; a profissionalidade; a profissionalização, o professor iniciante no ensino superior e a situação do professor colaborador nas universidades públicas paranaenses.

A metodologia adotada constou de um levantamento inicial do número de professores temporários iniciantes na carreira junto a sete universidades estaduais paranaenses. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, optou-se pela realização de entrevistas seguindo um roteiro semiestruturado, cujos resultados foram analisados pela análise de prosa, proposta por André (1983), e à luz do referencial teórico que sustenta as discussões. A amostra desta pesquisa constou, assim, de quatro professores colaboradores iniciantes de duas instituições de ensino superior do estado do Paraná O principal critério utilizado para a seleção dos professores entrevistados foi a data de implantação das instituições, tendo sido selecionada duas, uma mais recente e outra selecionada por ser uma das mais antigas universidades públicas paranaenses.

Considerou-se que a abordagem com professores iniciantes contratados como colaboradores em uma universidade mais antiga e em uma mais recente poderia ser importante para a compreensão do objeto em questão. Após a transcrição, leitura e análise das respostas obtidas nas entrevistas, procuramos fragmentos de falas relevantes para a análise que pretendíamos realizar, com ênfase para os assuntos trazidos por eles nas entrevistas, que se aproximavam ou se distanciavam da tese aqui defendida, acerca das condições de trabalho docente do professor colaborador do ensino superior do estado do Paraná.

Como resultado das reflexões trazidas pela leitura dos resultados das entrevistas, elegemos os seguintes eixos de análise: a) condições de trabalho docente; b) abordagens convergentes para a profissionalidade; c) abordagens convergentes para a profissionalização; d) percepção de si mesmo como professor iniciante do ensino superior; e) reflexos da entrevista para os entrevistados. A análise de prosa foi realizada a partir de cada um dos eixos, buscando sempre o respaldo do embasamento de autores provenientes de nossa pesquisa teórica, em especial dos estudos correlatos.

Os resultados de nosso estudo levam-nos a considerar que a precarização do trabalho docente manifesta-se, dentre outros fatores, no aumento de contratos temporários em universidades públicas paranaenses, na condição diferenciada desses docentes com relação a possibilidade de pesquisas e participação em cursos de formação, na troca de instituições e disciplinas constantes, entre outras, o que pode conduzir a lacunas na construção da profissionalidade docente e na profissionalização desse docente.

Evidenciamos em nossa análise a transitoriedade da condição de professores colaboradores, diante da preocupação em se tornar efetivo, manifestada por todos os entrevistados. Deste modo, observamos de maneira recorrente que os docentes consideram sua permanência como professores colaboradores como uma situação provisória, razão pela qual inferimos não haver, por parte deles, uma reflexão maior sobre esta problemática. Assim, retomamos nossa tese inicial, em que pressupomos que a condição de trabalho pode afetar a profissionalidade e a profissionalização do professor. Julgamos ter elementos suficientes para confirmar esta ideia, sobretudo quando percebemos que a condição de trabalho docente se constrói, em grande parte, a partir da ideia de mudança e o professor iniciante precisa se firmar, na profissão, sobre fios tênues que vão se tecendo sobre as inconstantes demandas de sua profissão. Conforme já anunciamos, isto pode interferir na constituição da profissionalidade docente, sobretudo se considerarmos os obscuros propósitos das políticas voltadas à carreira docente, assim como as etapas da caminhada profissional dos professores regidos pelos contratos temporários.

Palavras-chave: Professor colaborador iniciante do ensino superior. Condição de trabalho docente. Profissionalidade. Profissionalização.

Sumário

CAPÍTULO 1: Introdução 09
1.1 A origem do problema 09
1.2 Um caminho, múltiplos começos 15
1.3 Estudos correlatos 17

CAPÍTULO 2: Revisão de literatura 35
2.1 Condição de trabalho docente 35
2.1.1. A precarização do trabalho docente 40
2.2 Profissionalização docente 44
2.3 Profissionalidade docente 50
2.4 O trabalho do professor iniciante no ensino superior 58
2.5 A situação do professor colaborador nas universidades públicas paranaenses e a legislação 62

CAPÍTULO 3: Caminhos metodológicos trilhados 66
3.1 Procedimento de coleta de dados: a entrevista 66
3.2 Participantes da pesquisa 71
3.3 Procedimentos de análise dos dados 72

CAPÍTULO 4: Apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa 75
4.1 Condições de trabalho docente 76
4.2 Abordagens convergentes para a profissionalidade 88
4.3 Abordagens convergentes para a profissionalização 101
4.4 Percepção de si mesmo como professor colaborador iniciante do ensino superior .. 113
4.5 Reflexos da pesquisa para os entrevistados: repensando a condição de trabalho docente dos professores colaboradores 125

Sumário

CAPÍTULO 5: Considerações finais 132

Referências 140

Anexo 148

CAPÍTULO

01 Introdução

1.1 A ORIGEM DO PROBLEMA

O desejo de ser professor é comumente despertado em um número expressivo de crianças que ingressam na escola e se deparam com o exercício de uma das profissões mais dignas que integram o extenso rol das atividades laborativas da humanidade. No entanto, o trabalho de professor revela uma série de implicações que precisam ser melhor compreendidas.

Construir e transmitir conhecimentos são funções essenciais para que o conhecimento historicamente acumulado seja passado de geração a geração, acumulando saberes e permitindo o engendramento de novas formas de agir e pensar. Da mesma forma, aprender ensinando sinaliza uma via de mão dupla que representa a base sobre a qual se sustenta a docência.

Cabe indagar, porém, sobre quais bases se firma a dignidade quando são desvalorizadas as condições mínimas para o exercício da profissão, sobretudo na fase inicial da docência. Quando se pensa nas bases que fundamentam o trabalho e sobre as quais se ampara esta dignidade, há que se pensar no professor que inicia sua trajetória na carreira docente.

Outra questão que se interpõe ao professor iniciante, em especial o do ensino superior, é a diversidade de disciplinas ministradas durante cada ano em várias graduações, o que faz com que a constituição de sua profissionalidade e profissionalização seja afetada quando realiza um trabalho com um grupo de disciplinas diferentes.

É válido ainda questionar como se pode aprender no ato de ensinar, se este caminho muitas vezes é composto por obstáculos de difícil superação, como a crescente desvalorização do papel do professor e a precarização de sua condição de trabalho docente.

Estas e outras inquietações formam o fio condutor da proposição desta tese. Assim, elegemos como objeto de estudo a condição do trabalho docente do professor em início de carreira no ensino superior do estado do Paraná e seus impactos na constituição de sua profissionalidade e profissionalização. Tais condições, comuns a tantos iniciantes, também têm implicado a trajetória desse pesquisador. Ao longo de minha formação acadêmica e profissional, essas questões sempre estiveram presentes, sobretudo nas muitas vezes que assumi, como os sujeitos dessa pesquisa, a condição de professor iniciante no ensino superior.

Antecipando a discussão que será retomada no tópico a seguir, em minha trajetória como professor em diversas instituições públicas e particulares do estado do Paraná, ministrei aulas de diferentes disciplinas e para cursos também distintos. Assim, em um período de um ano, atuei como professor da disciplina de Avaliação Psicológica no curso de Psicologia, ao mesmo tempo em que trabalhava com a disciplina de Psicologia aplicada ao Esporte, para o curso de Educação Física.

Convém ponderar que a situação em que me enquadro é recorrente na trajetória de muitos docentes do ensino superior, os quais constantemente são admitidos na condição de professores temporários e, pode-se considerar cada nova etapa como um recomeço. Destarte, em cada novo contrato, retoma-se a condição de professor iniciante (BURKE; CHRISTENSEN; FESSLER,1984) e a esses profissionais são apresentados diferentes desafios que correspondem aos diferentes contextos e às diferentes exigências de cada instituição. É nessa perspectiva que se pretende problematizar o objeto dessa tese.

O posicionamento do governo do estado do Paraná, nos últimos anos, revela um processo inequívoco de pressão para a retirada da autonomia das universidades, e isso implica em redução de recursos e da própria autonomia acadêmica.

Albuquerque (2018) menciona que em agosto de 2017, a Assembleia Legislativa do Paraná aprovou a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) para 2018 e, em dezembro, a Lei Orçamentária Anual (LOA), normativas que obrigam as Instituições de Ensino Superior (IES) a processar os pagamentos pelo novo Sistema Integrado de Finanças Públicas (Siaf), que vai gerar as folhas de pagamento de todos os órgãos estaduais por

meio do Meta-4[1]. Esta é uma discussão que vem se arrastando desde 2012, desde quando o governo paranaense vem insistindo para que o pagamento dos servidores seja incluído no Meta-4.

Representantes do governo refutam uma possível perda de autonomia por parte das instituições no que se refere à definição do conteúdo programático que será ministrado, reiterando a necessidade de transparência na execução orçamentária e financeira e no pagamento da folha de pessoal (PARANÁ, 2018).

Em direção contrária, Albuquerque (2018) menciona que as universidades defendem que a adesão ao Meta-4 fere a autonomia das instituições estaduais de ensino superior. Também para Jordão (2018), a comunidade universitária deve lutar pela autonomia universitária, argumentando que as decisões tomadas pela própria instituição no âmbito de sua capacidade de autonomia precisam ser asseguradas pelas leis maiores e pela própria Constituição.

Devemos ainda mencionar outro ponto crucial da atual situação do estado do Paraná, quando se observa o corte na realização de concursos para efetivação de profissionais e uma clara precarização do trabalho do professor colaborador – nomenclatura que define, nas instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná, o professor sem vínculo estável. O quadro a seguir explicita as diferentes denominações dadas a este tipo de condição empregatícia no ensino superior.

Quadro 1- Distinção entre professores substitutos, temporários e colaboradores

SUBSTITUTO	Pinto (2010) menciona que o termo professor substituto se consolidou nas universidades federais brasileiras a partir da década de 1990, em substituição aos termos aulistas e horistas.
TEMPORÁRIO	Para Lima e Lima (2017), os professores temporários possuem contratos mais ágeis e econômicos, resultante da adoção, nas universidades públicas brasileiras de um novo modelo gerencial focado em um mercado de trabalho flexível.
COLABORADOR	Professor Colaborador é o professor do ensino superior admitido por prazo não superior a dois anos, nos moldes estabelecidos pela Lei Complementar do Paraná 108/05, podendo ser exonerado a qualquer tempo dentro do prazo indicado e a critério da IES.

Fonte: Desenvolvimento próprio, 2018.

[1] O Sistema de Recursos Humanos Meta-4 é um *software* para gestão de folhas de pagamento, contratado pelo governo do Paraná na década de 1990 da empresa espanhola de mesmo nome: Meta4. O sistema pago aos espanhóis é gerenciado pela Celepar, companhia de informática do estado do Paraná (CARIGNANO, 2017)

Para exemplificar apenas um dos pontos que levam a essa precarização, um professor fica impedido de renovar mais de uma vez seu contrato, o qual é válido por apenas um ano. Neste sentido, o tempo máximo de atuação do professor neste regime de trabalho é de dois anos, tempo insuficiente para que possa ser constituída sua profissionalidade com pesquisas e participação em eventos de formação continuada por não terem o direito a registros dessas pesquisas e apoio financeiro para inscrições e viagens. Caso o professor deseje continuar atuando na instituição, precisa ser aprovado em um novo teste seletivo.

Considera-se, assim, que esse é um dos aspectos que reforçam a condição de precarização que vêm enfrentando esses professores, situação também presente em outras regiões do país. Na realidade dos diferentes estados brasileiros, são recorrentes as situações em que a precarização atinge de forma drástica a condição de trabalho dos professores, podendo ser mencionados exemplos de atrasos em salários no Rio de Janeiro e a oferta de bolsas com valores irrisórios para alunos que cursam Mestrado ou Doutorado assumiram aulas de graduação em universidades paulistas.

Diferentes autores, como Sguissardi e Silva Júnior (2009), ao investigar importantes questões relacionadas às universidades públicas e privadas brasileiras, confirmam a precarização destas instituições, sobretudo nas últimas décadas, quando passaram a ser regidas pela lógica da mercantilização, a qual resulta na intensificação do trabalho do professor-pesquisador, bem como na constituição de relações de trabalho mais competitivas e estressantes.

Dias Sobrinho (2002) reporta-se ao fato de que os professores se sentem desvalorizados, isolados, o que implica sua desprofissionalização e uma consequente perda da autonomia profissional. Outros aspectos ressaltados pelos autores referem-se às mudanças na forma de organização das universidades brasileiras, resultantes de políticas educacionais pouco articuladas às demandas sociais e vinculadas à uma crescente sobrecarga nas atividades docentes.

Mas, quando se pensa no contexto deste estudo, a precarização dos professores das universidades estaduais paranaenses tem sido fortemente ampliada nos últimos anos. Reiteramos que essa precarização se refere especialmente às questões salariais, de acesso à carreira, o qual ocorre por meio de contratações temporárias, conjugadas a uma infraestrutura nem sempre eficiente. A tese que se almeja defender em nosso trabalho é que a condição de trabalho pode afetar a profissionalidade e a profissionalização do

professor. A ênfase em nosso estudo é dada ao professor colaborador iniciante do ensino superior, em instituições públicas do estado do Paraná.

Encontramos em Oliveira, Hypolito e Silva (2012) a percepção de que a precarização está imbricada com as condições gerais do trabalho, estando relacionada à valorização docente. Os autores afirmam que a precarização não se refere apenas às condições materiais, mas principalmente às condições subjetivas e emocionais do trabalho.

Dada a amplitude assumida pelo tema, neste estudo enfocamos com maior ênfase a condição de trabalho do professor iniciante, diante do quadro instaurado no cenário educacional brasileiro atual. É importante apontar, com base em nossa experiência vivenciada no ensino superior privado durante a última década, que o professor iniciante se depara com uma série de condições que obstaculizam sua profissionalidade e profissionalização, na medida em que não consegue se firmar como profissional, dada a precariedade de sua atuação, impactada pela mercantilização da educação e pelas intensas transformações a que está sujeito em sua dinâmica de trabalho.

Percebemos, com base em nossa experiência como professor colaborador em instituições de ensino públicas, que nem mesmo o interesse em discutir as práticas e compartilhar sentimentos comuns aos professores iniciantes revela-se uma tarefa fácil, pois não se percebe, em outros professores no início de sua docência, a segurança para sequer partilhar experiências. É o que poderíamos tratar de uma postura defensiva dos iniciantes, talvez por insegurança, ou mesmo pela necessidade de assumir uma atitude de determinação diante dos obstáculos.

Consideramos que as mudanças educacionais globais das últimas décadas trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais brasileiras. Para Oliveira, Hypolito e Silva (2012, p. 283), esta nova regulação "[...] repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino". Nesta dimensão, é necessário considerar as diferentes configurações das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais "[...] forjando adequações segundo os critérios de produtividade, eficácia, excelência e eficiência[...]". Sob este viés, existe uma série de implicações que devem ser consideradas, para a compreensão dos aspectos que determinam a condição de trabalho docente e suas implicações sobre a profissionalidade e profissionalização docente.

Para aprofundar estas ponderações iniciais, encontramos em Oliveira (2010) a definição que o termo iniciante refere-se ao professor que se encontra no período inicial de exercício da docência, em consonância com o pensamento de Bozu (2010), que se reporta a um período variável entre os três primeiros anos de atuação profissional ou aos cinco primeiros anos. Para a seleção dos sujeitos de nossa pesquisa, consideramos professores iniciantes no ensino superior aqueles com tempo de docência inferior a cinco anos.

Papi e Martins (2009) reiteram a premência em tecer abordagens sobre esta condição devido ao fato de que o período inicial da docência é de fundamental importância para a formação docente em exercício, posto que o professor vivencia um processo nem sempre satisfatório, em meio às contradições presentes no cenário educacional e escolar. Na mesma linha de pensamento, Garcia (2006) pondera que o período de inserção na docência é determinante para o desenvolvimento do professor, por se tratar de uma etapa em que ocorre a passagem da condição de estudante para a de professor.

Cabe, portanto, abordar, conforme preleciona Sousa (2009), a necessidade de o professor que ingressa no ensino superior pensar na docência no sentido de buscar caminhos que conduzam à resiliência profissional, ou seja, a capacidade potencial para o desempenho profissional, que lhes permita intervir com vistas à inovação e à transformação nos diferentes contextos da docência.

Mais que avaliar as condições estruturais das diferentes instituições de ensino superior e as formas de acesso à docência no estado do Paraná em particular, elegemos como foco central de nossa análise a condição de trabalho do professor iniciante. Esta opção mostra-se válida dada a importância de compreender o ensino superior a partir do campo da prática docente, em seus múltiplos meandros.

Para atingir tal compreensão, é preciso considerar a maneira pela qual as universidades vêm historicamente construindo as condições objetivas de sua atuação em uma sociedade capitalista que traz contínuas demandas ao profissional de educação. Nestes termos, o professor iniciante busca se inserir em uma profissão, respondendo às pressões que caracterizam este período, além de corresponder às exigências institucionais e sociais. Trata-se de uma tarefa complexa, para a qual nem sempre o profissional encontra embasamento em sua formação.

Dados estes pressupostos iniciais, nossas questões de pesquisa podem ser formuladas nos seguintes termos: *Como se constitui a condição de trabalho do professor colaborador iniciante do ensino superior do estado do Paraná? Essa condição afeta o trabalho do professor em início de carreira no ensino superior? Afeta a constituição de sua profissionalidade e sua profissionalização? Como o professor percebe esta condição?*

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a condição de trabalho do professor colaborador iniciante de universidades públicas do estado do Paraná e as possíveis implicações na constituição de sua profissionalidade e da sua profissionalização.

1.2 UM CAMINHO, MÚLTIPLOS COMEÇOS

Ao longo de mais de uma década na docência, assumi a condição de professor iniciante em três universidades particulares do estado do Paraná e, nos anos de 2015 e 2016, por meio de teste seletivo, atuei como professor colaborador em uma universidade pública paranaense. Desde o ingresso na docência superior, em 2007, quando iniciei a carreira como professor da disciplina de Psicologia, foi possível perceber que não existe, em grande parte das instituições de ensino superior, um direcionamento que possa assegurar aos profissionais que integram os quadros destas instituições efetivas condições de construção de uma profissionalidade docente, posto que a efemeridade e a transitoriedade se constituem em elementos determinantes para estes professores, que, a cada ano ou mesmo semestre, são lançados a diferentes disciplinas, turmas e cursos.

Sob estas condições, meu início na docência na área de Psicologia foi bastante árduo, mas, a despeito das adversidades, foram sendo construídas as bases de minha identidade docente. Posso citar, como grande dificuldade que tive que enfrentar em meu início na docência, a quantidade de disciplinas para ministrar, atingindo até cinco disciplinas por semestre, fator que inviabilizava o aprofundamento teórico necessário para o pleno domínio dos conteúdos que seriam trabalhados. Outra dificuldade apontava para a diferença entre as áreas de tais disciplinas. Assim, entre a Psicologia no contexto organizacional e aquela aplicada ao esporte, pode-se identificar algumas disparidades, e, neste contexto, a condução de minhas aulas, considerando tais condições, demandava conhecimentos relativos à Administração, à Fisiologia e à Anatomia, elevando a precarização da condição do trabalho docente, uma vez que demandava um

aprofundamento teórico mais intenso para atender a diversidade de conteúdos, exigindo, assim, um esforço maior e mais tempo para o preparo das aulas e avaliações.

A constituição da minha profissionalidade foi acontecendo de maneira tímida a partir do momento de ingresso em outra instituição de ensino, na área de Pedagogia, quando me defrontei com outras orientações, outras formas de gestão, e um novo recomeço se apresentou. A atuação em curso de minha área de formação permitiu avanços na minha profissionalização visto que não precisava buscar o domínio de conteúdos de outras áreas do conhecimento e transitava apenas no âmbito da educação. Começava a ser gerada, também, a ideia de elaboração desta tese, para tratar dos impactos revelados na profissionalidade e profissionalização do professor colaborador iniciante.

Essa experiência em uma universidade pública no Norte Pioneiro do estado do Paraná – instituição em que atuam dois dos nossos docentes entrevistados - também deixou marcas indeléveis em minha trajetória profissional. A não permanência em uma área na qual pudesse aprofundar as bases conceituais de minha atuação docente afetava a constituição de minha profissionalidade, pois a atuação em disciplinas distanciadas de minha área de formação demandava tempo e gerava uma situação de permanente estresse e insatisfação com os resultados de meu trabalho, pelo acúmulo de atividades.

Assim, esta pesquisa é uma busca pelas respostas derivadas das angústias em consolidar minha experiência no ensino superior, levada pelas condições pouco favoráveis e sobre as quais pretendemos problematizar e investigar ao longo deste estudo.

Considera-se a relevância do tema selecionado, o qual pode trazer importantes contribuições para o campo da educação, sobretudo diante do contexto histórico-cultural que estamos vivenciando, em que as condições de trabalho docente encontram-se fortemente impactadas por políticas educacionais que colaboram para a precarização do trabalho docente.

Nesta dimensão, neste trabalho defendemos a ideia de que é importante que sejam revistas as condições de trabalho do professor iniciante, nos moldes pretendidos por Tardif (2012), quando afirma que é importante compreender que o bom professor nem sempre atua em consonância com parâmetros de excelência, posto que em sua prática pedagógica são elementos imanentes as contradições e incoerências presentes em qualquer esfera de atuação profissional. Diversos obstáculos precisam ser removidos

ao longo da trajetória profissional na docência do ensino superior e pressupomos que as condições de trabalho, de infraestrutura e as condições salariais e de carreira têm relação direta com as práticas docentes e podem afetar o processo de reflexão sobre o ensino e aprendizagem como elementos indissociáveis que compõem o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente.

Para exemplificar nossa proposição de que as condições de trabalho afetam as práticas docentes e o processo de reflexão a ela subjacente, recorremos ao conceito de profissionalidade docente trazido por Sacristan (2000), concebida como a construção tecida no âmbito de atuação dos profissionais, englobando uma gama de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, modelados ao longo de um percurso pessoal, acadêmico e profissional, nem sempre de forma linear, pois cada docente é constituído de uma maneira diferente em sua profissionalidade. Também nos amparamos nos aportes teóricos de Nuñez e Ramalho (2008), quando definem profissionalização como uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência, mas também contemplando as novas representações da educação elaboradas pelos docentes no âmbito do sistema educacional.

1.3 ESTUDOS CORRELATOS

Após definirmos o objeto de estudo, tornou-se necessário definir o método a ser utilizado para que os objetivos estabelecidos sejam cumpridos a contento. Inicialmente identificamos a necessidade de buscar os estudos correlatos que abordam a temática deste trabalho sobre a condição docente do professor colaborador iniciante do ensino superior. Deste modo, foram buscados artigos, dissertações e teses a partir dos descritores condição docente, profissionalidade docente, profissionalização, professor iniciante, ensino superior. Os resultados encontrados foram filtrados e de sua análise foram sendo firmadas as bases para a pesquisa que ora se apresenta.

Da mesma forma, refletimos sobre a necessidade de serem estabelecidas políticas que se voltem para o enfrentamento das dificuldades sobre as quais discorremos em nosso tópico inicial, uma vez que o atual ordenamento jurídico educacional em algumas circunstâncias pode reafirmar a precarização da condição docente, a qual está presente na trajetória de muitos profissionais que buscam se firmar na carreira docente e que vivenciam as mesmas experiências e podem impactar sua

profissionalidade docente e comprometer a qualidade que se deseja imprimir aos fazeres e saberes no ensino superior.

O passo inicial da coleta de dados foi dado pelo acesso pessoal à biblioteca da Universidade Estadual de Londrina (UEL), quando se solicitou ao responsável pelo setor a busca a partir dos descritores condição docente, profissionalização e profissionalidade docente, professor iniciante e ensino superior. Foram obtidos artigos, dissertações e teses que constituíram os quadros a seguir. Os critérios para a escolha dos estudos que compõem a análise foram o título, a leitura dos resumos e as palavras-chaves, bem como a leitura da bibliografia adotada pelos autores. A coleta de dados foi complementada pela pesquisa em bases virtuais, sobretudo pelo acesso à Biblioteca Digital USP, ao Banco de dados do IBICT- Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia; SCIELO e JURN. O quadro subsequente traz a relação de teses relacionados ao nosso objeto de estudo, organizadas pela ordem alfabética do sobrenome dos autores.

Quadro 2- Levantamento de teses

AUTOR/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ANO	BANCO DE DADOS
BAZZO, Vera Lúcia. IBICT	Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades.	2007	Banco de dados do IBICT
CAMARGO, Luis Fernando de Freitas. Universidade de São Paulo	A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho	2012	Biblioteca Digital Usp
FERNANDES, Luciete Valota. Universidade de São Paulo.	O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética	2015	Banco de dados do IBICT
LÉDA, Denise Bessa. Universidade Federal do Maranhão	Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão	2009	Biblioteca Digital Usp
LIMA, Liliana Aparecida de. Universidade Estadual de Campinas	Os impactos das condições de trabalho sobre a subjetividade do professor de ensino superior privado de Campinas	2012	Biblioteca Digital Usp
PRIJMA, Marielda Ferreira. Universidade de São Paulo	A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.	2009	Biblioteca Digital Usp

Fonte: O próprio autor, 2018.

Bazzo (2007) buscou avaliar os desafios e possibilidades da constituição da profissionalidade docente no ensino superior, a partir dos seguintes objetivos: compreender o significado que o conceito de profissionalidade docente adquire entre os

professores investigados; identificar os fatores que interferem em seu desenvolvimento e avaliar de que forma processos intencionais e institucionalmente organizados de formação pedagógica podem colaborar para a construção e permanente crescimento.

Trata-se de pesquisa qualitativa, com características de estudo de caso, tendo como amostra 18 professores de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujos depoimentos foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas posteriormente, analisadas à luz da Análise do Discurso e da metodologia de Análise de Conteúdo.

Os resultados obtidos pela autora desta tese apontaram para uma melhor compreensão dos fatores que interferem na constituição da profissionalidade docente na educação superior na atualidade.

A pesquisa de Bazzo apresenta relação com a presente tese, na medida em que confronta resultados obtidos pelos professores que constituíram sua amostra, nove docentes com mais de dez anos de magistério superior e nove ingressantes em relação aos aspectos que constituem a profissionalidade docente.

A autora aponta em sua análise que:

> Uma vez que são fortes os indícios de que não existe preparação inicial específica para ser professor do ensino superior, ouso dizer que a profissionalidade docente vai se constituindo ao longo do percurso num processo que articula trajetória e formação. É o que se denomina de "trajetórias de formação", nas quais têm papel importante as experiências advindas do *ethos* escolar: desde o fato de ter sido aluno, como as ideias a respeito do conhecimento pedagógico recolhidas junto aos agora colegas de profissão (BAZZO, 2007, p. 121).

Diante da intencionalidade deste estudo, é possível concordar com a tese apresentada por Bazzo (2007), sobretudo quando se reporta à ausência de uma preparação específica para ser professor de ensino superior. Retomamos, assim, nossa posição inicial que é importante aprender ensinando.

Outra tese consultada e que mostra pertinência com nosso objeto de estudo é a de Camargo (2012), cujo objetivo é detalhar as relações de trabalhos de um grupo de professores de uma instituição privada de ensino superior. Busca analisar os contextos de inserção dos profissionais do ensino superior, colocando em dúvida a possibilidade de existirem condições adequadas para o reconhecimento das condições de profissionalização docente.

Camargo (2012) utilizou como metodologia a pesquisa documental junto ao Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio

de uma análise quantitativa estruturada a partir do Censo da Educação Superior e dados do Ministério da Educação. Valeu-se também de pesquisa de campo junto a professores das Faculdades Oswaldo Cruz (FOC), realizada em duas etapas: primeiramente pelo envio de questionários via *e mail* e a seguir com a realização de entrevista mais aprofundada com três professores.

Camargo (2012) pontua que os diferentes contextos a que os docentes são submetidos, no cenário do ensino superior brasileiro, levanta a possibilidade de o magistério superior não ter assegurado as condições adequadas que podem determinar o reconhecimento dessa ocupação como produto de um processo regular de profissionalização. Ao resgatar a história recente do ensino superior brasileiro, o autor aponta resultados que confirmam que o setor público reúne as principais características que endossam a profissionalização docente, incluindo uma jornada de trabalho adequada, estabilidade de emprego, processos regulares de formação contínua e possibilidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto os professores do setor privado estão subjugados a jornadas de trabalho definidas apenas pelo tempo despendido para a docência, não dispõem de regulamentação mais afinada com as atividades específicas que desempenham e não conseguem se firmar como profissionais.

A questão da precarização no ensino superior é bastante disseminada na literatura. Ao discutir a condição do professor do ensino superior privado, Camargo (2012) discorreu sobre as características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho. O autor aborda, primeiramente, questões relevantes no que se refere à profissão docente, significado, contexto histórico e interface com a educação, mencionando a frágil relação que o professor de ensino superior estabelece com a instituição em que atua, fator que impossibilita uma estabilidade, interferindo na profissionalização de sua ocupação. Sobretudo em relação às instituições de ensino superior (IES) privadas, salienta que a estrutura de contratação é deficiente.

O mesmo autor aponta que esta deficiência traz em seu bojo as determinações de um percurso histórico ao longo do qual a educação superior é entrevista como uma mercadoria, o que inviabiliza a sustentação dos requisitos necessários à profissionalização do professor, na medida em que não encontra ambiente que lhe possibilite se firmar como profissional, a partir de uma realidade em que não subsiste à

regulamentação de seus direitos, suas entidades de representação e a uma estrutura sistemática e exclusiva de formação. É importante destacar a posição assumida por Camargo (2012), quando atenta para a acentuada precarização das relações de trabalho deste profissional, determinado pela mercantilização da educação[2].

Uma tese recente que aborda a precariedade do trabalho docente foi defendida por Fernandes (2015) e teve como objetivo investigar se, e como, o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação na relação com o trabalho docente no âmbito do ensino superior. A metodologia adotada constou de diferentes abordagens junto a um grupo de professores da rede estadual paulista, que, durante sete encontros foram realizadas palestras, entrevistas de esclarecimento e sobretudo o processo grupal, cujo tema central foi o trabalho docente.

Fernandes (2015) comprovou que a precariedade das condições de trabalho pode ser apontada como um dos fatores que contribuem para o processo de adoecimento docente. Justamente por se tratar de uma tese na área da Psicologia, este estudo apresenta relevância para nossa pesquisa, sobretudo quando se busca ampliar a compreensão acerca da subjetividade da condição docente. Nestes termos, a autora frisa que o contato dos professores com as determinações da totalidade concreta em suas múltiplas e complexas intermediações impacta a constituição da profissionalidade docente.

Em outra tese analisada, também no âmbito da Psicologia Social, Léda (2009) teve como objetivo investigar as condições do trabalho de docentes de instituições de ensino superior do estado do Maranhão. A autora utilizou como procedimento metodológico a realização de entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado, cujas respostas foram analisadas à luz do método da Análise do Discurso.

Como resultados, Léda (2009) aponta a combinação de elementos distintos, tanto objetivos quanto subjetivos, que conduzem à precarização das condições de trabalho dos professores de ensino superior, dentre eles as pressões para o cumprimento de prazos e de reconhecimento por parte de superiores hierárquicos, sobrecarga de trabalho, além

[2] Por mercantilização da educação entende-se, a partir do conceito trazido por Carvalho (2013), a transformação da educação em mercadoria, cujo preço é determinado pelo mercado com o intuito central de obter lucro em benefício de seus proprietários e acionistas, a despeito das limitações definidas pelo governo federal no que concerne aos reajustes das mensalidades e às sanções aos estudantes inadimplentes.

de transgressões de regras e regulamentos. A autora sustenta a tese de que é premente sair em defesa do trabalho docente, permeado pela dignidade, sentido e reconhecimento.

Este estudo foi importante para a elaboração de nossa tese, no que diz respeito ao aprofundamento da precarização do trabalho de docentes do ensino superior em uma perspectiva abrangente.

Outro estudo correlato analisado foi de Lima (2012), que teve como objetivo geral pesquisar junto aos professores do Ensino Superior Privado, sindicalizados ao Sindicato dos Professores da Rede Privada de Ensino de Campinas e Região, como suas subjetividades são impactadas e se manifestam a partir de determinadas condições de trabalho a que estão submetidos nas IES Privadas. A metodologia adotada pela autora constou de aplicação de pesquisa junto a 29 professores que se enquadravam nos critérios do estudo, submetidos a um questionário com perguntas abertas e fechadas, cujas respostas foram analisadas a partir do método fenomenológico, com análise qualitativa.

Lima (2012), em suas considerações, pondera que o crescimento da concepção mercadológica do ensino superior privado determinou as condições de trabalho dos professores, tornando sua subjetividade precarizada. Conclui, assim, que existe uma relação entre as condições de trabalho e os impactos destas na subjetividade dos professores de instituições de ensino superior privado que compuseram a amostra de sua pesquisa.

Concordamos que as condições de trabalho podem impactar a subjetividade do professor, trazendo implicações para a constituição de sua profissionalidade. O estudo de Lima mostrou-se também relevante para a elaboração do capítulo de nossa tese que trata da precarização do trabalho docente.

Outro estudo correlato bastante pertinente ao nosso objeto de estudo foi realizado por Prijma (2009), com o objetivo de analisar as contribuições que a pesquisa proporciona ao desenvolvimento profissional do docente de ensino superior.

A pesquisa desta autora constou de uma abordagem qualitativa junto a quinze docentes de instituições de ensino superior, dentre os quais oito tinham, à época de realização da pesquisa, entre um a cinco anos de docência; cinco possuíam experiência entre 6 a 10 anos e apenas dois atuavam no ensino superior há mais de dez anos. Destes, quatorze eram horistas e apenas um atuava em período integral. Os dados foram

coletados por meio de entrevistas gravadas e posteriormente transcritas em dossiês individuais.

Prijma (2009) concluiu, em sua tese, que a pesquisa constitui uma condição essencial para o desenvolvimento profissional do docente, e depende de ações institucionais e da atitude pessoal do professor. A autora enfatiza ainda que a profissão docente se constrói durante toda a vida profissional do sujeito, por isso, é vital que o professor busque rever e analisar continuamente sua prática, como condição para que possa acompanhar as demandas de sociedade e de uma educação em contínuas transformações. Esta tese contribuiu fortemente para a análise aqui pretendida sobre a profissionalidade docente, sobretudo por encampar, como sujeitos, professores iniciantes em regime de contratação por hora, semelhante à condição de professores colaboradores do estado do Paraná.

Na sequência, apresenta-se o quadro constitutivo das dissertações que embasam nossa pesquisa inicial.

Quadro 3- Levantamento de dissertações

AUTOR/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ANO	BANCO DE DADOS
COELHO, Emília Aparecida Durães. Universidade estadual de Londrina	Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante.	2009	Banco de dados do IBICT- Instituo Brasileiro de Ciência e Tecnologia
DIAS, Adelino José de carvalho. Universidade Federal de Uberlândia	O ensino superior privado em Uberlândia: a precarização do trabalho docente	2006	Banco de dados do IBICT- Instituo Brasileiro de Ciência e Tecnologia
MOREIRA, Fernanda Arantes. Universidade Federal de Uberlândia	As novas configurações do trabalho docente: implicações na qualidade de ensino e nos processos participativos da gestão escolar	2010	Biblioteca Digital Usp
NISHIMURA, Shin Pinto. UFRGS	A precarização do trabalho docente como necessidade de capital: um estudo do REUNI na UFRGS	2012	Biblioteca Digital Usp
VAZ, Marta Rosane Taras. Universidade Estadual de Ponta Grossa	A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013): análise da relação entre trabalho e formação e suas implicações na (des) valorização profissional	2016	Biblioteca Digital Usp

Fonte: O próprio autor, 2018.

Uma das dissertações que enfocam o professor iniciante foi concluída por Coelho (2009) e teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, identificando problemas e desafios vivenciados.

A autora utilizou como metodologia um estudo exploratório descritivo, com consulta a professores com até cinco anos de exercício no magistério superior de uma instituição privada na região de Londrina, por meio de questionários e entrevistas.

Quanto aos resultados obtidos no estudo realizado por Coelho (2009), a autora destacou que os docentes iniciantes das IES privadas geralmente são contratados por regime de hora aula, pois trabalham em outras IES ou possuem uma profissão paralela. Isto dificulta o envolvimento com a instituição para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, os quais usualmente requerem professores com dedicação exclusiva.

Esta dissertação foi bastante relevante para o desenvolvimento de nossa tese, pois permitiu aproximações com nosso objeto de pesquisa e auxiliou na elaboração do tópico referente aos professores iniciantes.

Dias (2006), em seu estudo, bucou problematizar a precarização do trabalho docente no ensino superior a partir dos anos 1990, com delimitação espaço-temporal para o ensino particular de Uberlândia em um período cinco anos anterior à sua pesquisa. A metodologia adotada pelo autor constou de entrevista com três profissionais vinculados a tais instituições, bem como da análise de decisão judicial envolvendo questões que evidenciam materialmente a precarização das relações de trabalho em uma determinada instituição de ensino superior do município.

O autor encontrou subsidios que comprovaram que as determinações do capital operam sobre os trabalhadores em larga escala e tanto em orgamnizações de ensino superior públicas quanto privadas, existem manifestações de práticas precarizantes que interferem sobremaneira na qualidade do ensino superior (DIAS, 2006).

Em outra dissertação investigada, Moreira (2010) teve como objetivo analisar os aspectos relativos ao trabalho docente, frente às atuais políticas educacionais e de reestruturação produtiva. A metodologia adotada constou de pesquisa de campo realizada com dois grupos distintos de cinco professores da rede estadual dos municípios de Formiga e Uberlândia, ambos de Minas Gerais, por meio da aplicação de questionários e entrevistas.

Os resultados permitiram à autora refletir sobre a precariedade no emprego na rede estadual de Minas Gerais e comprovar a fragilização do trabalho docente a partir de diferentes fatores, como perda de garantias trabalhistas, falta de plano de cargos e salários que estimule a categoria, bem como a emergência de um processo de proletarização da profissão docente. Moreira (2010) enfatiza a necessidade de políticas públicas que garantam o enfrentamento das condições que levam à precarização do trabalho docente, a qual, por sua vez, afeta a qualidade do setor. A análise da questão da precarização docente e sua relação com a qualidade se constituem em aspectos importantes para o presente estudo.

Ainda sobre a precarização do trabalho docente, Nishimura (2012) traçou como objetivo de sua dissertação estudar a precarização do trabalho docente no ensino superior público à luz da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI- Decreto 6.096/07). Por meio do método do materialismo histórico dialético, o autor realizou um estudo de caso, cujo instrumento central foi a análise documental.

Os resultados permitiram ao autor avaliar a expansão de vagas nas universidades federais e a implicações para o trabalho docente, problematizando a relação entre a quantidade e a qualidade da educação nestas instituições de ensino. Os achados do autor sinalizam que as tendências de transformação do trabalho produtivo no âmbito das universidades federais podem ser expressas pela precarização das condições de trabalho, sobretudo pelos contratos temporários, bem como pela intensificação do volume de trabalho dos docentes (NISHIMURA, 2012).

A leitura da dissertação do autor mencionado foi importante para a elaboração do tópico sobre condição docente, sobretudo quando discute a relação entre a quantidade e a qualidade do trabalho docente no âmbito das instituições de ensino superior e, especialmente, a questão dos contratos temporários.

Em recente dissertação, Vaz (2016) teve como objetivo compreender os determinantes da relação entre a oferta e a demanda de pedagogos no Paraná, e os seus impactos na (des) valorização profissional, no espaço temporal entre 2009 e 2013. O método adotado na pesquisa que deu origem à dissertação foi a abordagem ontológica, baseada em dados estatísticos obtidos junto às instituições de ensino que compuseram a amostra do estudo.

A autora pesquisou em 37 instituições de ensino superior do estado do Paraná e detectou oferta maior que a demanda nos cursos de Pedagogia, o que leva a uma produção execedente de pedagogos, contribuindo para a desvalorização de tal profissão no âmbito estadual.

Um importante achado no estudo de Vaz (2016) diz respeito ao fato de que a formação profissional cumpre o papel de favorecer a relação entre trabalho assalariado e capital, o que nos conduz a reflexões que possibilitaram a elaboração do tópico referente à precarização do trabalho docente.

O quadro a seguir apresenta os artigos correlatos à presente pesquisa. Salienta-se que a organização dos artigos no quadro também se deu pela ordem alfabética do sobrenome do autor.

Quadro 4- Levantamento de Artigos

AUTOR	TÍTULO	ANO	REVISTA/OBRA
CUNHA, Maria Isabel da	O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação	2013	Educ. Pesqui., São Paulo, *Ahead of print*,.
CUNHA, Maria Isabel da *et al.*	Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e prática: o caso da profissão docente	2004	Educação. v. 29, n. 2, Santa Maria, 2004, p. 67-84.
FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen	O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente.	2015	Ciênc. educ. Bauru. v.21 n.1, Mar. 2015.
ISAIA, Silvia; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Dóris Pires Vargas.	Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente.	2011	Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.
MACIEL, Adriana Moreira da Rocha	A aprendizagem docente nos anos iniciais de profissão: construindo redes de formação na educação superior.	2011	In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org.) Qualidade da educação superior: a universidade como local de formação. V. 2 Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 213-231.
MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene.	Uma interpretação discursiva sobre o real da atividade docente no ensino superior: dificuldades e super-ações.	2016	Delta. v.32 n.1, Abr. 2016
SILVEIRA, Polyana Imolesi.	O trabalho na concepção de Marx e a precarização do trabalhador docente no ensino superior.	2007	Ensino em Re-Vista, 14(1): 123-132, jul.06/jul.07

Fonte: O próprio autor, 2018.

Cunha *et al*. (2004), ao propor reflexões sobre a profissionalidade docente, interpõem dois conceitos constitutivos de sua condição: a autonomia e a autoridade. Ponderam que para se constituir como profissão, o magistério precisa incorporar elementos que dão contornos próprios ao seu fazer e, especialmente, ser reconhecido como um campo portador de conhecimentos e saberes que identifiquem a profissão. Nesta dimensão, os conceitos de autonomia e autoridade assumem especial relevância, na medida em que se vinculam ao reconhecimento e valorização social atribuído aos professores, em uma inserção política e social.

Para fazer frente às contínuas transformações que se sucedem no universo da docência, Cunha *et al.* (2004) ponderam que é necessária uma mudança de postura do professor tanto em relação aos alunos quanto no que se refere à construção do conhecimento. A construção da autonomia implica, assim, na perspectiva de que o professor deve assumir a condição de protagonista, procurando não se omitir no exercício das funções que lhe são inerentes, mas atuando também como alguém que reconhece e provoca o protagonismo do aluno na construção do conhecimento.

Não obstante, as autoras ressaltam que as reflexões sobre profissionalidade docente levam à constatação de que se trata de um constructo que se constitui em um contexto que produz movimentos e incorpora as relações de poder estabelecidas pelas políticas educacionais e as estruturas sociais do mundo do trabalho. Nesta dimensão, a condição profissional do professor encontra-se inscrita em uma multiplicidade de fatores de natureza histórica e social, levando à compreensão de que a profissionalidade não se define isoladamente e nem depende de maneira exclusiva de tipologias técnicas, mas se constitui num território minado de energias contraditórias (CUNHA *et al.,* 2004*)*.

Cunha (2013) realizou outro estudo com o objetivo de mapear e estudar as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, preferencialmente no período que se inicia na segunda metade do século XX. A referida autora vislumbra a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do *sistema social. A partir deste posicionamento, entende que a formação não se mostra neutra e, por este motivo,* imprescindível analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade. Um importante postulado defendido pela

autora sinaliza que o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado.

Ao traçar um panorama bastante amplo da trajetória da formação de professores no Brasil das décadas de 1970 a 2000, Cunha (2013) situa autores que tiveram expressividade em cada época, com ênfase na perspectiva epistemológica assumida pelos discursos educacionais vigentes.

Independente das posições assumidas pelos discursos dominantes, Cunha (2013) ratifica que a perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional. Esse desdobramento passou a ganhar espaço nos estudos que relacionavam educação e trabalho, tendo como suporte os referenciais sociológicos. A profissão docente, na sua condição social de exercício, incorporou aspectos da cultura, do gênero e da etnia como integrantes de sua configuração, segundo a pesquisadora.

> O professor e suas formas de ser e agir encontravam-se subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. O questionamento das teorias críticas centrava seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade implicadas na docência. Há, portanto, um especial relacionamento entre as teorias de currículo e a docência (CUNHA, 2013, p.618).

Em direção oposta, proliferaram as últimas duas décadas inúmeras teorias que valorizavam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores (CUNHA, 2013). A autora, na conclusão de seu artigo, reforça que as exigências da profissionalização reabriram reflexões específicas acerca da formação continuada dos docentes de todos os níveis, as quais provocaram a necessidade de repensar a formação inicial.

Assim, Cunha (2013) reitera a necessidade de estudar continuamente o professor e sua formação, na medida em que as mudanças na sociedade definem sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores.

Freire e Fernandez (2015) buscaram, por meio de pesquisa junto a um grupo de professores iniciantes na área de Química, avaliar as diferentes formas pelas quais as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão, tendo encontrado resultados que revelam dificuldades relacionadas à gestão de sala de aula e semelhanças entre professores com e sem experiência prévia no que diz respeito à insegurança didática, ao valor dado ao apoio (ou não) dos colegas de trabalho, e ao número de atividades desempenhadas. Os dados da pesquisa realizada pelas autoras foram

significativos também por desvelar uma relação de dominação dos professores mais experientes sobre os novatos no trabalho universitário.

Com respaldo em Behrens (2001), podem ser identificados na docência universitária quatro grupos de professores. Há aqueles profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; profissionais liberais que se dedicam ao magistério algumas horas por semana; docentes da área pedagógica e das licenciaturas, que atuam tanto no Ensino Básico quanto no Superior; e profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. Há, portanto, muitos professores que ensinam o que nunca experienciaram.

Na pesquisa de Freire e Fernandez (2015), encontram-se informações de que o domínio da profissão é construído em contato com o ambiente e os diferentes agentes envolvidos no trabalho profissional. As tensões derivadas da cultura organizacional da instituição referem-se ao estilo de direção e gestão, à legislação e ao contato com instâncias reguladoras do trabalho docente, além dos agentes presentes nas situações de ensino dos professores universitários e aos dilemas relativos ao ensino de determinados conteúdos.

As referidas autoras também mencionam dificuldades relacionadas à gestão de sala de aula, como o relacionamento interpessoal, gestão de conflitos, disciplina dos alunos, liberdade para aprendizagem individual; à insegurança didática por desconhecer estratégias próprias para o ensino de conteúdos específicos que sejam eficientes para determinado público; e ao domínio dos conhecimentos a ensinar, caracterizados pela necessidade de estudar muito para poder lecionar uma disciplina e pela insegurança sentida pelos professores que não estudaram algum conteúdo que precisariam ensinar.

Assim sendo, depreende-se que o professor iniciante no cenário universitário adentra o espaço social em busca de reconhecimento de seus superiores, seus pares e seus alunos, e, em decorrência das tensões que permeiam seu cotidiano, muitas vezes entram em conflito consigo mesmos e encontram dificuldades na construção de sua profissionalidade.

Isaia, Maciel e Bolsan (2011) elegeram como objeto de estudo os movimentos construtivos da docência, com especial atenção à entrada efetiva na carreira docente e seus desafios de adaptação/resiliência, apropriação/aprendizagem docente e desenvolvimento profissional.

Por meio da análise de entrevistas realizadas com docentes de instituições de ensino superior, públicas e privadas, buscaram compreender quais marcadores definem a entrada na carreira docente, a partir da consideração de alguns fatores. Em primeiro plano, ponderam que a inserção na docência superior demarca a transição de profissionais em formação para professores autônomos, condição a ser construída no enfrentamento das condições sociais e institucionais. Outro fator analisado pelas autoras corresponde à premissa de que os sentimentos docentes são dinamizadores da atividade educativa e condicionam a atitude valorativa perante o mundo pessoal e profissional e a configuração de uma ambiência docente positiva. Por fim, a resiliência perante as exigências da nova profissão, as condições oferecidas pelo ambiente universitário e ao modo de enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante (ISAIA, MACIEL e BOLSAN, 2011).

No desenvolvimento deste estudo, encontramos indícios de que a resiliência mostra-se um aspecto bastante presente na carreira docente, uma vez que os processos de vivência profissional no magistério superior requerem dos sujeitos a capacidade de lidar de forma adequada com problemas, enfrentar obstáculos e adaptar-se a mudanças, características que integram o conceito de resiliência.

Por movimentos construtivos as autoras concebem os diferentes momentos da carreira docente, envolvendo a trajetória vivencial dos professores e o modo como articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, consequentemente, como vão se (trans) formando no decorrer do tempo. Tais movimentos carregam as peculiaridades de cada docente e de como interpreta ou interpretou os acontecimentos vividos. Eles não se apresentam de forma linear, mas correspondem a momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes (ISAIA, MACIEL e BOLSAN, 2011).

A leitura do mencionado artigo suscitou uma série de reflexões, sobretudo quando ponderamos as diferentes nuances da trajetória dos professores iniciantes e as rupturas que porventura emergem de seu cotidiano, fazendo emergir a possibilidade de novos percursos docentes. Em nossa tese, buscamos compreender a forma como os professores iniciantes das instituições públicas de ensino superior paranaense concretizam esta articulação.

Na análise realizada, estas mesmas autoras comprovaram que a entrada na docência apresenta como característica marcante a falta de preparação específica para o ensino superior. Assim, grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma profissão após a formação exigida para o ingresso no magistério superior. Desse modo, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, os professores em início da carreira não estão preparados para atuar no nível de ensino em que se encontram (ISAIA, MACIEL e BOLSAN, 2011).

> Os primeiros anos de docência representam o momento de aprendizagem do ofício de ensinar e, especialmente, o contato com os estudantes na aula universitária. Significam também um momento ímpar para a constituição das bases de socialização profissional, ou ainda, o embrião para o profissionalismo interativo. Este é entendido como um processo construído com base em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional (ISAIA e MACIEL, 2011, p. 8).

Os saberes docentes, construídos a partir dos diferentes passos da trajetória profissional, requerem uma ambiência, sendo esta uma das condições para a formação em exercício, e composta por vários aspectos, como o tempo e espaço da produção da docência, além da gestão e da organização da atividade pedagógica. A inserção na docência superior envolve o enfrentamento de desafios que se tornam mais complexos à medida que a imersão no mundo da docência se aprofunda (ISAIA, MACIEL e BOLSAN, 2011).

A transição da condição de profissionais para professores em formação demarca uma nova fase na construção pessoa/profissional, desafia a aprendizagem docente e a interatividade humana, uma das marcas mais significativas da profissão.

As autoras atentam ainda para a ausência de transparência sobre os rumos e exigências profissionais da atividade docente, uma vez que não são claramente explicitadas pelas instâncias institucionais, indicando que a realização das aulas ocorre sem qualquer tipo de auxílio, enfatizando a falta de entrosamento entre diferentes gerações pedagógicas.

Revisitando os resultados analisados, a partir dos eixos entrada na docência, sentimentos docentes e resiliência docente, Isaia, Maciel e Bozan (2011) evidenciaram que o ingresso na carreira universitária constitui-se em um momento essencial nessa dinâmica formativa.

Maciel (2011), ao discorrer sobre a importância das redes de formação na aprendizagem docente, refere que esta tem se concretizado de maneira informal, na medida em que representa a somatória das experiências docentes, ligadas espistemologicamente às ciências pedagógicas. Assim, explica que o fazer docente do professor universitário se completa mediante o enfrentamento dos desafos cotidianos em sala de aula. Deste modo, ao compartilhar experiências, conhecimentos e estratégias que visam solucionar os problemas da docência, oprofissional vai (re) aprendendo a sua profissão e o modo de ensinar.

Esta mesma autora estabelece três eixos distintos a partir dos quais pode ser compreeendida a entrada efeitva na docência superior: ambiência docente, profissionalismo interativo e rede de formação. Complementa ainda que:

> A docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca de experiências, na busca dos conhecimentos e estratégias que permitam desenvoltura nas atividades de docência (MACIEL, 2011, p. 214).

Segundo a autora, a docência universitária e seus saberes requerem o envolvimento com as práticas e relações pedagógicas, pela troca de experiências e estratégias que enfocam a desenvolvuta necessária para que o professor iniciante possa superar os desafios interpostos à sua prática.

A autora tece importantes considerações que trouxeram contribuições à nossa tese, sobretudo quando relaciona que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais e, por conseguinte, trata-se de um trabalho em cuja essência se situa a interação. O processo de abraçar a docência em sua complexidade requer dos professores iniciantes um caminho que Maciel chama de resiliência profissional, para o qual os docentes são chamados a desenvolver um conjunto de ideias e habilidades críticas, conjugadas à reflexão, avaliação e aprendizagem sobre os diferentes modos de ensinar.

A problemática do mal-estar docente é abordada por Muniz-Oliveira (2016), embora tenha analisado a percepção de uma professora universitária com bastante tempo de experiência, desencadeado pela pressão em desenvolver várias atividades prescritas pelas instituições e agências financiadoras. A autora considera ainda a necessidade de o docente do ensino superior demandar um tempo maior para a dedicação à pesquisa, na medida em que requer atualização constante para fazer frente às atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Silveira (2007) avaliou a precarização do trabalho do docente no ensino superior considerando a reestruturação produtiva no mundo do trabalho que impactou a forma de pensar, sobretudo no período compreendido entre 1994 e 2004 – percurso temporal da pesquisa da autora.

Com vistas a propor um diagnóstico das mudanças das relações de trabalho no ensino superior, Silveira (2007) refere que o trabalho do professor inscreve-se no que Marx denomina produção não-material, uma vez que extrapola a dimensão da apropriação da natureza. Trata-se de um trabalhador situado numa relação social que vende sua força de trabalho na forma de execução/resultado. Assim sendo, o professor é considerado trabalhador produtivo porque, ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. E esta determinação é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho.

Na confluência do pensamento dos autores cujos estudos foram selecionados pela pertinência com nosso objeto de pesquisa, convém retomarmos as considerações inicialmente propostas, quando consideramos as condições que impactam a constituição da profissionalidade do professor colaborador iniciante do ensino superior do estado do Paraná.

Importantes questões, como as condições de trabalho docente e a forma pela qual a profissionalidade do professor iniciante se consolida foram evidenciadas nas teses, dissertações e artigos que apresentam co-relação com este trabalho.

Devemos destacar, neste ponto, as aproximações entre os pensamentos de Camargo (2012), Lima (2012) e Silveira (2007), quando discutem a posição do ensino superior como mercadoria, fator que pode impactar a construção da profissionalidade docente. Dentre estes autores, há que se destacar a posição de Camargo, quando se reporta a uma estrutura de contratação deficiente, aproximando-se, assim, da discussão travada em nosso trabalho.

Convém destacar, ainda, a convergência entre os trabalhos correlatos de Fernandes (2015) e Nishimura (2012), os quais abordam a precariedade das condições de trabalho docente, aproximando-se de nosso objeto de estudo, sobretudo quando contemplam as determinações do mundo do trabalho e seus impactos na constituição da profissionalidade docente. Este é o tema defendido por Bazzo (2007), Cunha *et al.* (2004) e Prijma (2009), que refletem sobre as múltiplas facetas que estão presentes nas diferentes dimensões do trabalho docente no ensino superior e que podem impactar a

forma pelo qual o docente incorpora as relações advindas das políticas educacionais e das estruturas sociais que circundam seu espaço de atuação, consolidando sua profissionalidade.

No que diz respeito à discussão sobre professores iniciantes, encontramos em Coelho (2009), Freire e Fernandes (2015) e Isaia, Maciel e Bolsan (2011) importantes apontamentos que configuram o trabalho docente no período compreendido entre um a cinco anos, especialmente as dificuldades referentes à sobrecarga de trabalho, além da diversidade de disciplinas e instituições em que desenvolvem o trabalho docente, além das tensões cotidianas que podem impactar a construção de sua profissionalidade.

Com base nas pesquisas correlatas apresentadas, convém assinalar que contribuem de maneira bastante expressiva para a pesquisa que se pretende desenvolver, na medida em que propõem um olhar bastante manifesto sobre as condições dos professores iniciantes no ensino superior.

CAPÍTULO

02 Revisão de literatura

Analisar as condições de trabalho docente no ensino superior pressupõe uma demanda real e necessária para a compreensão da própria constituição da profissionalidade e da profissionalização de docentes na contemporaneidade.

É necessário compreender como e em que condições o conhecimento dos professores, acerca da sua prática, vem sendo produzido nas universidades. Não basta afirmar que a formação profissional deve ocorrer concomitantemente à prática educativa, nem tão pouco que os profissionais devem ser reflexivos e autônomos. É preciso que se questione o modo como as práticas escolares, com seus condicionantes, podem limitar ou restringir a ação dos professores e influenciar sua formação.

Neste capítulo, discorremos sobre a condição docente na contemporaneidade, trazendo aportes teóricos sobre a profissionalidade neste segmento de atuação, com vistas a considerar a precarização do trabalho docente. Discutimos ainda a condição do professor iniciante no atual estágio de conformação do ensino superior.

2.1 CONDIÇÃO DE TRABALHO DOCENTE

Um primeiro ponto a discutir é a própria condição do profissional que exerce a função docente, na medida em que a este é atribuída grande parte da responsabilidade pelos resultados do processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo nas últimas décadas, em que as mudanças no contexto educacional acirraram-se pelos avanços tecnológicos e contínuas transformações em todos os segmentos da sociedade.

Nesta dimensão, a condição docente tem se revelado um terreno fértil de discussões nos meios acadêmicos, assumindo contextos próprios de discussão. Para Teixeira (2007, p. 434):

> A condição docente não é um dado fixo e acabado, assim como não resulta somente das vontades. Ela vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida social, tal como se vê nos territórios da escola. Nela interferem os *sujeitos sócio-culturais implicados na relação*, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as *condições materiais e simbólicas* em que suas interações e trocas se realizam, assim como os *parâmetros de sua institucionalidade* (*grifos nossos)*.

Merecem destaque três elementos que englobam a condição docente e que são apontados pela autora: os sujeitos sócio-culturais que a compõem, as condições materiais e simbólicas que estão presentes nas interações, bem como os parâmetros de sua institucionalidade. Isto equivale a afirmar que a condição docente vai sendo construída de forma gradativa, adquirindo novos contornos à medida em que as relações entre os três aspectos mencionados são estabelecidas.

Encontramos, assim, a percepção de que entender a condição docente mostra-se uma tarefa complexa e requer uma análise aprofundada da própria sociedade que está no entorno das instituições escolares. Nestes termos, a condição docente revela-se um reflexo da própria sociedade que a define e estabelece as demandas às quais os profissionais devem responder no exercício da docência. Essas condições são, portanto, constantemente alteradas, porque as necessidades de cada grupo social encontram-se em contínua transformação.

Sobre a questão da condição docente, Lima *et al.* (2007) ponderam que, face à diversidade de saberes que circunda a atual sociedade do conhecimento, à escola cabe a tarefa central de priorizar a leitura da realidade e sua consequente problematização. Nestes moldes, a condição docente implica um profundo repensar do próprio contexto de formação do professor e das condições efetivas de trabalho. Estes mesmos autores refletem sobre os conhecimentos que integram a própria construção da escola, os quais devem estar próximos da realidade do aluno, do professor e da comunidade, com o escopo de ampliar a visão de mundo destes atores sociais, ao mesmo tempo em que permite uma tomada de consciência acerca do papel de protagonistas que devem assumir.

Para Souza (2013), é na vivência cotidiana das relações de trabalho que os docentes vão construindo as representações sobre a profissão, além de constituir a noção de pertencimento a esse grupo profissional.

Conhecer, na concepção trazida por Lima *et al.* (2007), implica estabelecer relações transdisciplinares entre o mundo escolar e a sociedade. Assim, segundo os autores, professor, aluno e seus pares devem buscar o permanente diálogo no sentido de

dirimir as angústias, inquietações e problemas que permeiam o cotidiano escolar. Não obstante, parece-nos que ao professor iniciante a manutenção deste diálogo afigura-se uma tarefa bastante árdua, haja vista as condições a que estão sujeitos, conforme mencionado na introdução desta tese.

Ao abordar o significado e o sentido do trabalho docente, Landini (2008) atenta para as contradições decorrentes das formas de organização do trabalho na modernidade, marcadas pela racionalização, fragmentação de tarefas e rotinização, fatores que desencadeiam um processo que se caracteriza pela ruptura entre trabalho como expressão da realização humana e trabalho como mercadoria.

No intuito de compreender as contradições presentes no trabalho docente, é preciso ir além e analisar o contexto sócio-histórico brasileiro da expansão do ensino superior no Brasil, envolta em um cenário no qual podem ser identificadas mudanças e continuidades. Salienta-se, neste sentido, que o ensino superior no país, em especial na década de 1960, vivenciou inúmeras transformações em decorrência de seu processo de modernização, no intuito de buscar um possível ajuste da educação às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país, sob a influência da tão propalada reforma universitária.

No âmbito do estado do Paraná, estas condições mostraram-se bastante semelhantes, pois, conforme menciona Schmidt (1999, p. 97):

> Historicamente, as Instituições de Ensino Superior do Paraná foram criadas não atendendo às expectativas e demandas da sociedade como um todo, mas, sim, aos apelos oriundos dos segmentos e regiões com maior capacidade política de pressão sobre o Estado. O fato evidenciou a quase total inexistência, ao longo do tempo, de uma política que sistematizasse a educação superior estadual.

Há que se reforçar, portanto, que o aspecto político foi preponderante na criação e desenvolvimento do ensino superior no Estado do Paraná. É possível apontar as fases da interiorização do ensino superior no Paraná. Em primeiro plano, nas décadas de 1950 e 1960, houve a criação de estabelecimentos de ensino superior isolados. No final da década de 1960, sob a égide da Lei nº 5540/68 (Lei da Reforma Universitária) são criadas três importantes universidades estaduais: UEPG, UEL e UEM e, a partir de 1975, ocorre a expansão do ensino superior, surgindo faculdades mantidas por instituições municipais.

Na mesma direção, convém salientar que a crescente ampliação do número de instituições de ensino superior desencadeia um consequente aumento no número de docentes iniciantes, em condições nem sempre adequadas, o que pode ensejar a precarização do trabalho docente. Sobre esta questão, discorremos com maior profundidade em seção subsequente.

Tardif e Lessard (2005) sustentam que o desconhecimento acerca das especificidades do trabalho docente situa-se na contramão da profissionalização e conduz à proletarização do trabalho do professor, o qual passa a assumir a função de mero executor de decisões tomadas em outras instâncias. Esta supressão do caráter subjetivo do trabalho do professor apresenta repercussões negativas na qualidade do ensino, em sua capacidade de adaptação às diferenças de estilos de ensinar e de aprender e na própria identidade do professor.

Tais aspectos impactam fortemente a própria condição docente, posto que entendemos que a falta de profissionalização não se mostra condizente com as demandas específicas que caracterizam o trabalho docente, em especial no que diz respeito aos saberes que se situam na essência desse trabalho educativo.

Embora não aborde diretamente a condição do trabalho docente, Tardif (2012) define o saber dos professores como um saber social, porque é compartilhado por um grupo de agentes; além disso, seus objetos são sociais, na medida em que ele atua com sujeitos e em conformidade com as mudanças sociais. Os saberes docentes dependem ainda das condições nas quais o trabalho se materializa, assim como dependem da personalidade e da experiência profissional de cada indivíduo.

Mostra-se oportuno considerar ainda o que apontam Fernandez e Ronca (2010, p. 53):

> Os efeitos das transformações sociais, políticas e econômicas que recaem sobre a profissão docente, podem ser examinados sob o prisma da não formação. Professores sem formação pedagógica formal estão vulneráveis aos novos cenários educacionais. As precárias condições de trabalho, o vínculo empregatício diferenciado (autônomos, cooperativados), os baixos salários, o pouco incentivo das instituições no desenvolvimento profissional dos professores, são alguns aspectos que contribuem para o não investimento integral do professor na profissão docente. Em algumas circunstancias, isso resulta na necessidade de dividir a atividade docente com outra profissão, por exemplo.

Todas os fatores apontados pelos pesquisadores são bastante significativos na constituição da condição do trabalho docente, interferindo de maneira negativa também na profissionalidade e profissionalização. Assim, não se pode esperar que a prática docente se concretize com qualidade em condições adversas como as apontadas por Fernandez e Ronca (2010).

Outro fator que também impacta fortemente a condição de trabalho docente é a instabilidade das relações de trabalho, sobretudo quando pensamos a atividade de professores temporários, sujeitos a mais de um contrato em diferentes instituições ao mesmo tempo.

Denota-se, assim, que a condição de trabalho docente se constrói, em grande parte, a partir da ideia de mudança. Dada esta singularidade, tal condição encontra-se em permanente transformação, na medida em que o docente precisa se firmar, na profissão, sobre fios tênues que vão se tecendo sobre as inconstantes demandas de sua profissão. Sobre esta questão, Oliveira (2000, p. 30) complementa:

> [...] houve uma dilatação, no plano legal, do que seja o pleno exercício das atividades docentes. Agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente.

Assim sendo, ao professor não cabe apenas a tarefa de ministrar aulas. É preciso atender a uma demanda crescente de atividades, muitas das quais burocratizadas, que interferem na quantidade de horas disponíveis para a função e repercutem na intensificação do trabalho, tornando ainda mais impactantes as atribuições extraclasse. Esta nova configuração do trabalho docente pode impactar a constituição da profissionalidade docente, como veremos em seção específica deste trabalho.

Reiteramos que a discussão aqui iniciada ainda carece de aprofundamento, posto que são muitas as condições que ainda precisam ser revistas, sobretudo quando se consideram as condições que sinalizam a precarização do trabalho docente na realidade educacional contemporânea, sobre a qual discorremos na sequência.

2.1.1 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

As últimas décadas têm sido cenário de infindáveis discussões acerca das mudanças que se fazem necessárias no contexto educacional, haja vista as grandes transformações ocorridas no campo socioeconômico e político, bem como na cultura, ciência e tecnologia, as quais impõem uma diversidade de concepções sobre o ensinar e o aprender.

Outro importante aspecto que deve ser analisado quando se observa a crescente precarização da profissão docente no ensino superior são as condições de contratação dos profissionais. No intuito de ampliar a compreensão acerca das condições de trabalho docente na contemporaneidade, encontramos em Mancebo *et al*. (2007, p. 77) a percepção de que:

> O aumento do trabalho precário nas universidades públicas apresenta como causa primeira a progressiva erosão do volume de recursos públicos destinados ao financiamento da universidade. O enxugamento orçamentário gera, indubitavelmente, inúmeros efeitos danosos, e um deles recai na contratação de novos docentes, quer para o atendimento minimamente adequado ao crescimento quantitativo e qualitativo de cursos e alunos, quer para a reposição paritária das vagas geradas por aposentadorias, óbitos, desligamentos voluntários e afastamento de docentes. Assim, a contratação de professores substitutos vem sendo uma saída econômica para o sustento das universidades, que infelizmente se naturalizou no cotidiano de diversas unidades, sendo mesmo incentivada acriticamente por muitos (MANCEBO, 2007, p.77).

Verifica-se, conforme salientam os autores, que a contratação de professores substitutos – ou temporários – justifica a necessidade de reduzir os gastos com pessoal, como uma premissa presente nas formas de organização capitalistas. Deste modo, não nos parece exagero afirmar que o enxugamento do orçamento desencadeia uma série de entraves à própria qualidade do ensino superior.

Na medida em que se evidencia a influência das decisões políticas nos processos de contratação de professores para atuação no ensino superior, convém inquirir sobre a efetividade deste processo, que desconsidera a perspectiva de manutenção de um plano de carreira e de condições dignas para o seu exercício. Assim, professores iniciantes são recrutados de maneira emergencial, para cumprir contratos de curto prazo e sem vínculos com as instituições mantenedoras. Souza (2007, p. 55) é incisiva ao afirmar que "As formas precárias de realização do trabalho docente se concretizam na ausência da formalização do vínculo de emprego para um número expressivo de professores [...]"

Retomando as ideias de Souza (2011), confirmamos que as mudanças derivadas das políticas públicas para a educação vêm afetando as condições do trabalho docente, tendo como uma das mais graves repercussões a instalação de um processo de

precarização, na medida em que subjuga os trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade.

Nesta dimensão, entender a precarização do trabalho docente no momento atual implica rever as condições políticas, históricas e sociais que impactam o cenário educacional do ensino superior no Brasil e no Paraná.

Quando procura traçar o percurso da história recente do ensino superior privado no Brasil, Camargo (2012) demarca os limites do trabalho do professor das IES privadas a partir da mercantilização da educação superior no país. Atenta para o fato de que não cabe buscar uma situação de profissão para estes profissionais, uma vez que a profissionalidade e profissionalização não fazem parte das exigências de estruturação social de trabalho. Assim, estes profissionais não asseguram as condições mínimas adequadas para uma dimensão corporativa e exclusiva do trabalho que desempenham, em uma situação marcada pela precariedade dos arranjos trabalhistas no magistério superior privado. Para o autor, não restam dúvidas de que o professor exerce sua profissão em um intenso processo de precarização, fruto de uma organização produtiva que altera as relações de trabalho e impõe novos arranjos de empregabilidade.

Quanto à situação do ensino superior no estado do Paraná, convém retomarmos as ideias de Schmidt (1999), que se mantêm atuais, uma vez que entendemos que as políticas públicas para o ensino superior continuam a ser determinadas por decisões governamentais que deixam de considerar a qualidade como um componente primordial na organização das propostas educacionais. Acrescenta-se a isto o fato de que não existe uma sistematização que atenda às necessidades de um ensino superior de qualidade e, portanto, de respeito às demandas do professor colaborador do ensino superior como um dos protagonistas do processo educacional.

Quando mencionamos esta situação de desrespeito à condição de professor colaborador, retomamos aspectos como a precarização das condições de trabalho, a mercantilização da educação e seus desdobramentos. Na esteira do pensamento de Oliveira e Vieira (2012, p. 156), compreendemos as condições de trabalho como “[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários...”.

Insere-se, neste ponto, uma questão crucial para a reflexão sobre a condição do trabalho docente, conforme aponta Oliveira (2004, p. 1138):

> As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista.

Assim, entendemos que a discussão sobre o tema da precarização do trabalho dos professores universitários possibilita ampliar a compreensão acerca da complexa situação em que se encontra esta categoria no presente momento, sobretudo no que se refere aos professores contratados em regime temporário. É importante ainda refletir que a profissão docente exibe sinais inequívocos de precarização, especialmente na realidade das universidades públicas paranaenses, que compõem o *lócus* de nossa pesquisa.

No âmbito do trabalho docente, deve-se esclarecer que as condições de trabalho incluem:

> [...] a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 157)

Deve-se ponderar, à vista do que explanam as autoras, que são múltiplos os elementos que integram as condições de trabalho docente. Nesta dimensão, reitera-se a necessidade de aperfeiçoamento docente constante, habilitando o professor para o exercício de sua profissão, como agente transformador da sociedade, mas, sobremaneira, para o enfrentamento dos dilemas trazidos por estas mesmas condições.

Camargo (2012) busca estabelecer os liames entre a profissão docente e o contexto sociológico do trabalho, mencionado os recentes processos de produção e oferta de serviços e sua articulação com a lógica capitalista. Assim, são colocadas em evidência as hierarquias presentes na divisão social do trabalho. É possível afirmar que estes componentes são preponderantes na constituição da profissionalidade e da profissionalização (ou não) do docente do ensino superior, sujeito às condições de trabalho que podem sinalizar sua precarização.

Para Oliveira (2004, p. 1140) há aspectos específicos que também caracterizam o trabalho docente e que devem ser considerados:

> A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam. Dentre essas facetas destacamos: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério.

No âmbito desta tese, buscamos investigar de que forma a condição do trabalho docente pode impactar na construção da profissionalidade e na profissionalização do professor colaborador iniciante. Nesta dimensão, entendemos que os determinantes a que Oliveira (2004) se refere mostram-se ainda mais preponderantes quando se avaliam as condições de trabalho desses professores, sobretudo, pela situação de instabilidade originada pelo tipo de contrato a que estão sujeitos.

Também para Lima e Lima (2017), é possível constatar que existe uma intensificação e precarização nas condições de trabalho de todos os docentes nas universidades públicas brasileiras e, de forma especial, dos professores colaboradores, ocasionando sérios prejuízos à efetivação do trabalho e organização da carreira docente.

> Tal processo de precarização do trabalho docente assume sua face mais perversa quando se trata dos professores substitutos, pois, além da exigência de produtividade, convive-se com a (in)certeza do fim do contrato de trabalho. Logo, pensar na precarização do trabalho docente na condição dos professores substitutos envolve uma dimensão bem maior do que só a identificação das suas precárias condições de trabalho e fragilidades nos vínculos contratuais; envolve também o entendimento do papel que estes vêm ocupando na atualidade, tanto no processo de formação profissional como para a reprodução do capital, uma vez que estes profissionais participam também do processo de valorização sistêmica, que exige maior produtividade associada ao menor custo com a contratação da força de trabalho. Nesse sentido, a contratação de professores substitutos atende perfeitamente às demandas impostas pela acumulação flexível do capital (LIMA e LIMA, 2017, p. 95-96).

É possível ir além e afirmar que as fragilidades que impactam a condição de professor temporário não se resumem apenas à incerteza quanto ao fim do contrato ou às precárias condições de trabalho. O conjunto de fatores que caracterizam esta forma de atuação docente são responsáveis pelas rupturas no própria processo de constituição da sua profissionalidade e da sua profissionalização.

Diante dos argumentos até aqui apresentados, percebemos que a profissionalidade, a profissionalização e a precarização do trabalho docente representam fenômenos relacionados, como aspectos contraditórios dos movimentos sócio-educacionais das últimas décadas e que afetam o processo da formação inicial ou

da formação continuada. Esta posição é reforçada por Silva (2008, p. 79), quando refere que:

> Olhando ainda mais a fundo este duplo aspecto, entretanto, percebemos que a profissionalização da formação é uma profissionalização precarizadora. Quando se oferece formação, está-se contribuindo para a profissionalização dos professores, pois, individualmente, se conseguirá uma maior qualificação e consequentemente um maior status social. Entretanto, quando se oferece uma formação inicial aligeirada e marcada pela fragmentação em uma especialidade e uma formação continuada fragmentada em áreas e dispersa - fora do projeto político pedagógico da escola, conduz-se a uma desintelectualização e precarização da categoria docente como um coletivo. Profissionaliza-se individualmente, mas coletivamente se precariza.

Dada esta condição, convém ponderarmos sobre a profissionalização e profissionalidade como outros aspectos que devem ser analisados, na medida em que a reflexão sobre a docência universitária como profissão implica a compreensão de que o exercício da tarefa docente é concretizado em condições diversas, requerendo o domínio dos conhecimentos necessários à sua prática educativa, mas, acima de tudo, a uma análise apurada dos diferentes contextos sociais que devem ser considerados em situações específicas nas diferentes instituições.

Na busca por aprofundar a discussão sobre a profissionalização docente, na sequência são apresentadas as principais concepções teóricas que sustentam este constructo.

2.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Em primeiro plano, entende-se que a profissionalização não ocorre em um momento único da trajetória docente, vai se consolidando à medida que sua formação vai se complementando. Assim, importa considerar a relevância da formação docente como condição precípua para o sucesso da docência, em qualquer nível de ensino.

É importante considerar, à vista das distinções trazidas pela autora, que os três termos: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, encontram-se relacionados, mas possuem em sua base a atuação docente. A profissionalidade consiste em um conceito em construção, conforme defende Gimeno-Sacristán (1995), uma vez que se refere aos aspectos práticos, técnicos e tácitos do exercício da docência e apresenta uma característica de aplicabilidade dos conhecimentos.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), ao analisar o processo de profissionalização da docência, apontam dois aspectos que se articulam no desenvolvimento da profissão: uma dimensão interna, a profissionalidade, entendida como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais, e uma dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão.

Podemos observar, pelo posicionamento assumido pelos autores citados, que existe uma relação dialética entre profissionalidade e profissionalização. Em outras palavras, percebe-se que o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004).

Para Fanfani (2007), no entanto, muitas das propostas de profissionalização docente encontram-se inscritas em políticas mais amplas que buscam incluir mudanças substanciais na organização do sistema educativo como totalidade (descentralização, autonomia das instituições, financiamento por demanda etc) e na dinâmica e estrutura das próprias instituições educativas. Neste sentido, o programa de profissionalização docente não seria mais que a transferência, com as necessárias adaptações, dos modelos de organização e gestão do capitalismo pós-fordista no campo da educação pública.

Segundo Mancebo e Franco (2007, p. 193):

> A partir das políticas neoliberais, ocorre uma flexibilização do trabalho docente, que aprofunda um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis.

Cabe aqui um parêntese para discutir o caráter incisivo do termo *periférico,* utilizado pelos autores, que caracteriza de forma impactante a situação de precarização a que estão sujeitos os professores contratados como colaboradores. Não restam dúvidas de que esta forma de sujeição ao modelo de flexibilização do trabalho docente traz impactos negativos na profissionalização do professor.

No âmbito nacional, Penin (2008) explicita que a profissionalização e a construção da profissionalidade envolvem diferentes aspectos que abrangem uma determinada profissão, fazendo-se necessário conhecer as interfaces do trabalho e suas relações com a sociedade. A autora pondera que a profissionalização remete aos conceitos de formação inicial e continuada, posto que implica na transformação do sujeito face às transformações da sociedade.

Em conformidade com o pensamento de Penin (2008, p. 650), denota-se que:

> O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível esse processo ocorrer sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional.

Entendemos, assim, que a profissionalização insere-se em um contexto mais amplo e está diretamente relacionada a um processo de reconhecimento social da profissão. Quando voltamos o olhar para a profissão docente, há uma série de considerações que precisam ser feitas.

Nóvoa (2015) reflete sobre a distância que se percebe entre os discursos sobre os professores e as tensões e os dilemas enfrentados na profissão docente. Uma importante contribuição deste autor refere-se ao fato de que é necessário construir a profissão docente a partir de dentro, o que equivale a afirmar que o sentido do conhecimento profissional se completa por meio da reflexão sobre a atividade e a experiência pedagógica, com ênfase nas práticas colaborativas como modos de organização da profissão.

A profissionalização docente, para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 19) assume um papel de destaque no que diz respeito à mudança educativa, e implica "[...] uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente".

Sabemos que as profissões, sejam elas relativas a quaisquer áreas do conhecimento, são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Isto posto, e trazendo a análise para nosso objeto de estudo, salientamos que a profissão docente revela um número ampliado de condições que precisam ser revistas, para que se possa atingir uma compreensão maior de suas especificidades.

Recorremos a Lüdke e Boing (2012) para explicitar que o reconhecimento da importância do trabalho reflete na constituição da identidade de todo profissional e, no caso do professor, representa um dos principais caminhos para a efetivação de sua função, e, consequentemente, de sua realização pessoal. Nas condições presentes do professorado, em específico do professor iniciante do ensino superior paranaense, presenciamos não apenas uma explícita desvalorização de seu papel, como uma série de condições que se interpõem na constituição de sua profissionalização.

Em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50), encontramos a concepção de que a profissionalização deve ser concebida como "[...] desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional". Denota-se, diante do conceito apresentado, que se trata não apenas de um processo de racionalização de conhecimentos, mas de crescimento sob a ótica do desenvolvimento profissional.

Acrescentamos a esta concepção a ideia de que a profissionalização encontra-se diretamente vinculada a uma série de premissas que incluem as condições de trabalho, razão pela qual a iniciação à docência e os problemas aqui destacados são determinantes para sua constituição. Neste viés, profissionalizar-se na carreira significa adentrar em um nível mais profundo de compreensão sobre o que é ser professor.

Nuñez e Ramalho (2008, p. 3-4) se estendem na apresentação dos elementos presentes no conceito de profissionalização docente:

> O termo profissionalização apresenta diversos sentidos, segundo os contextos específicos de seu uso, definindo-se pelas relações dialéticas das características objetivas e subjetivas que pautam os processos de construção de identidades profissionais. A profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência. A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela.

Ao tomarmos de empréstimo as palavras dos autores, confirma-se a percepção de que a profissionalização implica uma continuidade/descontinuidade ao longo de toda a trajetória docente. São elementos presentes neste processo a socialização, a comunicação com os demais atores sociais envolvidos, os movimentos de tomada de decisões e de negociação, na articulação entre o individual e o coletivo.

Nesta forma de abordagem, a profissionalização revela-se um processo de alta complexidade, haja vista o envolvimento de múltiplas instâncias e grupos sociais com olhares divergentes sobre os aspectos sobre os quais se sustentam as bases da profissão. Observamos que, trazendo este conceito para o foco de nosso estudo, qual seja a condição de trabalho docente, é possível encontrar a influência de inúmeros fatores que interferem na profissionalização, tais como a formação, as políticas de acesso à docência, as relações com os pares, as percepções pessoais de cada professor, enfim, uma série de fatores que impactam o desenvolvimento da profissão.

Acrescenta-se a isso o fato de que não é possível desvincular a profissionalização da formação, pois conforme esclarecem Gatti, Barreto e André (2011, p. 93), "[...] não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário".

A profissionalização se concretiza também pela vivência dos problemas da prática profissional docente, os quais demandam a tomada de decisões em meio a ambientes multifacetados, de grande complexidade e em meio a incertezas. Esta condição é discutida por Bazzo (2007, p. 78), quando a autora remete a:

> [...] conhecimentos, habilidades, destrezas profissionais, valores etc. e os diferentes espaços e tempos em que a atividade docente acontece. Alguns destes aspectos constituem a subjetividade profissional de cada professor, pois são fruto das experiências vividas e acionadas no cotidiano docente. Embora seja um "saber fazer" construído individualmente, parte de referenciais externos, só se tornam próprios e únicos depois da intervenção pessoal. Transformam-se, então, em estratégias desenvolvidas pelo próprio professor para delas se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Este saber não se refere somente à prática, mas também à maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política.

A partir das considerações trazidas pela autora, convém destacarmos que a profissionalização envolve uma gama de condições que perpassam toda a trajetória docente, assim entendido também o processo de formação inicial, que recebe influência de outros professores, os quais, certamente, impactam a forma de construção dos saberes e fazeres dos profissionais.

Dentre os fatores interferentes na profissão docente, cabe rever o que sinaliza Fanfani (2007, p. 349), quando aponta que:

> Por sua vez, a profissão, que em certas ocasiões tende a reduzir-se à questão da formação e da incorporação de doses crescentes de conhecimento científico técnico no trabalho do docente, não se reduz a esta questão. Hoje o aspecto determinante da luta pela profissionalização não passa pela questão de uma maior e melhor formação dos docentes senão pela questão do controle sobre o desempenho do ofício. Este é o lado mais conflitivo da questão da profissionalização e é onde se enfrentam diferentes posições, interesses e atores coletivos.

É possível identificar, na questão levantada por Fanfani (2007), que as políticas e sistemas educacionais impactam de maneira decisiva a construção da profissionalização, em especial, no caso dos professores colaboradores, de que tratamos neste estudo, pois a inexistência de normas que assegurem as bases de uma trajetória no ensino é um aspecto que deve ser considerado decisivo quando se busca avaliar esta questão.

Outro contraponto que deve ser destacado é a tendência a se conceber a carreira docente como um percurso individual, uma vez que ascender nesta área implica, no mais das vezes, afastar-se das atividades efetivas de docência. Muitos docentes passam a assumir funções gestoras, burocráticas, nas instituições em que iniciaram sua profissão. Nesta abordagem, cabe considerarmos o que afirma Garcia (2010, p. 23):

> Junto ao conceito de "profissionalização" tem-se falado do "profissionalismo", entendido, nesse caso, como a capacidade dos indivíduos e das instituições de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os beneficiários da mudança, num ambiente de colaboração. Os estudos sobre o profissionalismo levaram em consideração a necessidade de reprofissionalizar a função docente e perceberam que a ampliação das funções é positiva, representando um sintoma claro de que os docentes são capazes de realizar funções que vão mais além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula.

Evidenciamos, diante das contribuições trazidas pelos autores, que a profissionalização situa-se na convergência de inúmeros fatores, sobretudo pela forma com que o docente compreende e analisa as suas práticas educativas, buscando articular os saberes da docência no seu cotidiano profissional. Além de integrar sua prática, reflete ainda sua busca por novas formas de agir diante de situações ainda não vivenciadas. Nesta perspectiva, a própria construção da profissionalidade docente pode ser comprometida, conforme discorremos na seção seguinte.

2.3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A profissionalidade docente abrange o que é definido como específico na ação docente. Libâneo (2015) explicita que este conceito engloba o conjunto de requisitos profissionais – dentre os quais se incluem os conhecimentos, as habilidades e atitudes condizentes com o exercício profissional - que tornam o sujeito um professor.

A partir desta definição, reitera-se a percepção de que a profissionalidade docente também se sujeita ao momento histórico-social em que se materializa. No contexto do ensino superior, com muitas exigências normativas e pedagógicas, faz-se necessário um empreendimento de tempo e formação para os profissionais que atuam nesse segmento. Aborda-se, dessa forma, a necessidade institucional, social e pedagógica de uma formação docente para melhor elaboração da profissionalidade dos docentes do ensino superior.

A análise do trabalho do professor não pode ser realizada de forma dissociada das condições econômicas do capitalismo mundial que caracteriza o século XXI. A reestruturação econômica que vem se desenvolvendo nas últimas décadas traz novas demandas ao trabalho docente, que vem sendo afetado pela sua intensificação e precarização.

Ramos (2010) contempla o conceito de profissionalidade docente a partir da compreensão de que a docência representa uma profissão marcada pelas interações humanas. Por sua vez, Imbernon (2001, p. 23) considera a profissionalidade como o conjunto de "[...] características e capacidades especificas da profissão".

Observa-se, na realidade de grande parte das instituições de ensino superior, que a formação docente vem se ampliando, na medida em que muitos docentes concluem cursos de pós-graduação *strictu* senso, chegando até ao pós-doutorado. Não obstante, entende-se que não se mostra suficiente o título de mestre ou doutor, é preciso que os saberes sejam construídos no cotidiano, como parte integrante da construção da sua profissionalidade.

Importa, também, considerar as indagações trazidas por Lüdke e Boing (2004, p. 1161):

> De que profissão estamos falando quando tratamos do magistério? Hoje, sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão.

Procurar respostas para a compreensão dos elementos que definem a profissão docente implica também discorrer sobre o próprio conceito de profissionalidade, no qual estão presentes aspectos de sua atuação pedagógica, mas, também, de sua subjetividade.

Para Contreras (2002) o vocábulo profissionalidade refere-se "[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". Encontramos, na base deste conceito, uma contraposição entre as condições da realidade educativa e as expectativas em relação ao desempenho docente, em um vértice, enquanto no outro se situam as formas de viver e desenvolver a profissão na prática docente.

Indo além deste conceito, Ambrosetti e Almeida (2009, p. 606) definem a profissionalidade como "[...] maneiras de estar e agir na docência, [de] mover-se no contexto institucional, [de] relacionar-se com as dimensões de poder e controle da ação docente e [de] pertencer a um coletivo". Ressaltamos a amplitude dada pelas autoras quando abarcam não apenas a atuação em sala de aula, mas a ação consciente do professor em todos os espaços de ação docente, nas dimensões interpessoais, ideológicas e político-culturais.

Ainda sobre o conceito de profissionalidade docente, Bazzo (2007) buscou investigar a temática entre professores do ensino superior público. Teve como objetivos compreender o significado que este conceito assume para os docentes, bem como os fatores que interferem na constituição deste componente. A autora avaliou ainda, em sua pesquisa, de que forma os processos intencionais e institucionais organizados de formação pedagógica podem colaborar para sua construção e desenvolvimento.

Bazzo (2007) considera que a categoria central que melhor explica a docência como profissão é a profissionalidade, por incluir aspectos relacionados aos valores, currículos, práticas metodológicas e avaliação. Seleciona a definição de Gimeno-Sacristán (1995) como a afirmação do que é específico na ação docente, englobando o conjunto de conhecimentos, comportamentos, destrezas, atitudes e valores que compõem a especificidade de ser professor.

Em direção análoga, contempla o conceito trazido por Libâneo (2015), que considera que a profissionalidade docente é o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor. Tais conhecimentos encontram-se relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício profissional. Tal definição, dotada de extrema simplicidade, não se mostra estática, demandando permanente (re)elaboração, posto que deve ser concebida a partir da compreensão do contexto histórico e da realidade social na qual se materializa.

Nestas condições, é necessário considerar o contexto sócio-político-cultural do exercício docente, além da reflexão sobre a subjetividade do professor, como sujeito histórico. Sobre esta questão, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) ponderam que a docência é uma atividade profissional que se dá na instituição escolar, que deve ser entendida como um espaço social e historicamente construído, cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo. Desta forma, os professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, por meio das interações que realizam no meio escolar, modificando e reconstruindo o espaço escolar em sua atividade cotidiana. Para os autores, a construção da profissionalidade docente no espaço escolar situa-se na dependência das concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos.

Ao trazermos a discussão traçada pelos autores para a abordagem de nosso estudo, entendemos que os professores iniciantes no ensino superior trazem, na construção de sua profissionalidade, as marcas de suas vivências como alunos. Este tema é abordado por Lüdke e Boing (2010, p. 444) da seguinte forma:

> Apesar de todos os riscos e dificuldades envolvidas, acreditamos que a ideia de profissionalidade vem a propósito de nossa discussão sobre trabalho e formação docentes. O termo tem sido divulgado em pesquisas no mundo todo e somos tocados por ele. Na acepção trazida até nós pela sociologia das profissões, especialmente a francesa, profissionalidade faz a ponte entre aspectos pré-profissionais e profissionais, propriamente ditos, até então separados pela formação inicial. Nesse sentido, é consenso entre seus estudiosos que a socialização profissional dos professores começa muito antes da chamada formação inicial. As experiências que o professor teve como aluno, desde as séries iniciais da escola básica, contribuem para construir sua profissionalidade. São frequentes os depoimentos de professores que dizem ter se inspirado em seus mestres ou até escolheram a profissão seduzidos pelo trabalho de seus professores da escola.

Retomamos o pensamento de Ambrosetti e Almeida (2007), com vistas a confirmar que a profissionalidade docente encontra-se umbilicalmente ligada ao processo de profissionalização, na medida em que envolve o reconhecimento social da profissão e requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. Trata-se, pois, de uma integração dos modos de pensar e agir que implica em um saber constituído pela mobilização tanto de conhecimentos e métodos de trabalho quanto de intenções, valores individuais e grupais, da participação e comprometimento com a cultura institucional.

Uma investigação acerca do trabalho docente sob a perspectiva da profissionalidade deve contemplar os professores como atores sociais que, por meio da ação desenvolvida em um determinado espaço institucional, constroem as bases de sua profissão. Conforme esclarece Tardif (2012), os professores são atores que dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão

No caso específico dos professores iniciantes, Isaia e Bolzan (2008) atentam para o fato de que as ementas são entregues aos professores iniciantes sem que lhes sejam fornecidos subsídios para a docência. Isto pode conduzir a uma falta de clareza na condução do trabalho docente, interferindo na constituição de sua profissionalidade.

Acreditamos que esta falta de clareza parece ser uma constante na construção da profissionalidade docente, porque obscuros são os propósitos das políticas voltadas à carreira, assim como as etapas da caminhada profissional dos professores regidos pelos contratos temporários.

Para Bazzo (2007, p. 98), um suporte bastante relevante para ampliar a compreensão sobre a profissionalidade docente no contexto contemporâneo consiste em (re) pensar o educativo em um contexto diverso do mero aspecto técnico-instrumental.

Concordamos com Pimenta (2009) quando explica que a construção da profissionalidade docente reveste-se, ainda, do desafio de situar-se em condições de proceder a análise crítica dos saberes da experiência, construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação. A autora acrescenta que:

> Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2009, p. 19)

Quando elenca os elementos que compõem os saberes da experiência, Pimenta (2009) deixa clara a subjetividade de que se reveste a condição de trabalho docente, uma vez que cada pessoa atribui diferentes significados para as relações que se estabelecem no cotidiano dos diferentes espaços que consolidam o fazer docente.

É primordial, assim, que seja repensada a complexidade das questões docentes no âmbito do ensino superior, para que a produção do conhecimento possa ser entrevista como uma construção social e, como tal, sujeita a contínuas alterações e interferências.

Nesta linha de pensamento, deduz-se que uma nova profissionalidade é requerida no sentido de atender as demandas de uma sociedade em contínua transformação. Amparamos esta premissa no pensamento de Ramos (2010, p. 566), quando atenta para a necessidade de uma atenção à docência universitária e para sua singularidade em cada campo do conhecimento, buscando " [...] possibilitar uma maior visibilidade e compreensão da referida complexidade, no sentido *uno* e *diverso* que caracteriza a universidade. " (*grifos da autora)*

Resta completar que a atenção à problemática do professor iniciante deve se revestir de maior interesse, demandando maior preocupação por parte de políticas e ações institucionais, na medida em que a profissionalidade vai se firmando por etapas, e, assim sendo, suas bases devem ser sólidas para que os resultados da ação docente sejam expressivos. Encontramos em Cunha (2011) a assertiva de que os professores iniciantes devem constituir sua profissionalidade, definindo estilos de docência em ação.

Retomando o pensamento de Fernandez e Ronca (2010, p. 53), observamos que:

> A história pessoal e profissional é um ponto de referência, mas não único. A construção da profissionalidade continua acontecendo ao longo da carreira, quer seja na sala de aula (como professor ou aluno) quer seja nas mais diferentes vivências profissionais com as quais o professor se depara.

Uma condição para que a profissionalidade seja considerada uma necessidade no universo das instituições de ensino em quaisquer níveis é apontada por Bazzo (2007, p. 204), quando refere que somente "[...] quando a busca pela profissionalidade docente for uma meta considerada desejável institucional e individualmente [...] poder-se-á dizer que a docência está sendo reconhecida como campo de investigação e produção de

conhecimento". Amparados nesta perspectiva, salientamos a intencionalidade de nosso estudo, como um pequeno passo para que se possa ampliar a compreensão sobre as implicações trazidas pela condição do trabalho docente à profissionalidade e profissionalização na trajetória do professor iniciante colaborador do estado do Paraná.

Cabe ainda acrescentar, com base nas discussões teóricas de Lüdke e Boing (2010), que a profissionalidade se relaciona com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, na articulação entre os constructos de formação e as condições de desempenho no trabalho. Assim, há que se destacar o saber fazer e o saber interpretar de cada docente acerca dos acontecimentos vinculados a esse processo. Nesta perspectiva, entendemos a profissionalidade como algo em contínua evolução, a partir da existência de expectativas não completamente realizadas.

Neste ponto da discussão, julgamos conveniente compilar as diferentes concepções de alguns autores acerca dos termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Neste propósito, elaboramos o quadro 5.

Em uma síntese de ideias, encontramos em Flores (2014) e Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004) os conceitos referentes aos três termos, embora tenhamos encontrado nestes últimos a perspectiva que mais se aproxima de nossa compreensão, pois os autores apontam que o profissionalismo representa a dimensão externa da profissionalização, enquanto a profissionalidade representa sua dimensão interna. No tocante a esta percepção, também encontramos em Flores (2014), Imbermon (2001), Libâneo (2015) e Pimenta (2009) informações que conduzem à percepção de que a profissionalidade engloba questões internas dos profissionais. E, convergindo, Contreras (2002) estabelece a relação entre a prática educacional e o trabalho educativo, enquanto Gimeno-Sacristan (1995) refere-se à profissionalidade como o conjunto de conhecimentos, comportamentos, destrezas, atitudes e valores que compõem a especificidade da docência e se desenvolve no âmbito de situações particulares relacionadas com a atividade. Também em Roldão (2005) encontramos o conceito de profissionalidade associado a um rol de atributos, socialmente construídos e que apresentam elementos distintivos de outras profissões.

Quadro 5- Alguns conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade

PROFISSIONALIZAÇÃO
FLORES (2014): Encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional). RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER (2004): "[...] desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional". NUÑEZ e RAMALHO (2008): é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência [...] é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela.
PROFISSIONALISMO
CONTRERAS (2002): representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso. FLORES (2014): Diz respeito à natureza e qualidade do trabalho das pessoas, neste caso, dos professores [...] RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER (2004): dimensão externa da profissionalização, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão. GARCIA (2010): capacidade dos indivíduos e das instituições de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os beneficiários da mudança, num ambiente de colaboração.
PROFISSIONALIDADE
AMBROSETTI e ALMEIDA (2009): "[...] maneiras de estar e agir na docência, [de] mover-se no contexto institucional, [de] relacionar-se com as dimensões de poder e controle da ação docente e [de] pertencer a um coletivo". FLORES (2014): A profissionalidade refere-se ao conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão. GIMENO-SACRISTÁN (1995): refere-se aos aspectos práticos, técnicos e tácitos do exercício da docência e apresenta uma característica de aplicabilidade dos conhecimentos. Caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade. RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER (2004): dimensão interna da profissionalização, trata-se do processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais. IMBERMÓN (2001): conjunto de "[...] características e capacidades especificas da profissão". CONTRERAS (2002): qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". LIBÂNEO (2015): conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor. Tais conhecimentos encontram-se relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício profissional. PIMENTA (2009): A profissionalidade constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. ROLDÃO (2005): conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas.

Fonte: O próprio autor, 2018.

É conveniente ainda promover aproximações entre os autores que abordam a profissionalidade e a profissionalização sob ângulos semelhantes e mesmo complementares. Nesta perspectiva, Ambrosetti e Almeida (2009) relacionam o conceito de profissionalidade docente aos contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor, a partir da escolarização básica, perpassando sua formação profissional e envolvendo, necessariamente, o âmbito institucional de atuação docente. Nesta direção, denota-se que tal conceito coloca em evidência as práticas educativas docentes, a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, bem como o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência. Estas autoras reforçam que tanto a profissionalidade quanto a profissionalização são termos relacionados ao processo de constituição e identificação profissional desenvolvido de forma individual e coletiva ao longo da carreira docente.

Bastante pertinente também é a contribuição trazida por André e Placco (2007, p. 341), ao afirmarem que a profissionalidade docente diz respeito aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o professor, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho. Assim sendo, as autoras postulam que a profissionalidade é desenvolvida e a profissionalização, conquistada, ou, em suas próprias palavras: "A profissionalidade não é dada, é desenvolvida e a profissionalização a ela associada tem que ser conquistada".

Gorzoni e Davis (2017, p. 1410) complementam:

> Na realidade, desde os anos 1980, a profissionalização está ligada ao discurso em prol das reformas no ensino, por meio de negociação dos grupos sociais para reconhecimento da autonomia e da especificidade de um conjunto de atividades específicas de uma profissão, via formação de indivíduos que se apropriem dos conteúdos de uma profissão existente. Em síntese, a profissionalização implica legislações, condições locais e cultura escolar como requisitos para o desenvolvimento profissional docente, ou seja, para a qualidade do desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

Discutindo sobre profissionalização, Nuñez e Ramalho (2008) apontam diferentes dimensões de tal constructo, dentre os quais um movimento ideológico, um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação e também um processo político e econômico. Comungamos das ideias destes autores, sobretudo quando se referem à profissionalização como um processo de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais.

No caso dos sujeitos investigados nesta tese, entendemos que o professor colaborador iniciante das instituições de ensino superior do estado do Paraná enfrenta, no momento em que esta tese está sendo elaborada, uma situação bastante adversa, por uma série de motivos que já detalhamos, mas, sobretudo, por se ver tolhido em uma posição que não lhe permite construir de forma equilibrada sua profissionalidade e conquistar sua profissionalização.

Na seção subsequente, apresentam-se os suportes teóricos que embasam o foco central de nosso estudo: a condição do professor iniciante no ensino superior.

2.4 O TRABALHO DO PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR

A atenção à problemática do professor iniciante tem se constituído tema recorrente de pesquisas e intervenções, bem como de políticas e ações institucionais em diferentes países. Cunha (2011) reforça que o maior desafio dos professores iniciantes, sobretudo na educação superior, está em ser reconhecido e legitimado pelos pares em um contexto de competição acadêmica cada vez mais acirrada.

Inicialmente, expomos a concepção de Bozu (2010) acerca das vivências dos professores iniciantes, assim considerados aqueles que possuem entre três a cinco anos na docência.

> Por outra parte, as investigações realizadas sobre os inícios na profissão docente sinalizam que uma maioria dos professores principiantes vive seu primeiro ano de trabalho na docência como uma experiência problemática e estressante. Também durante o primeiro ano, os professores desenvolvem sua própria identidade profissional: um autoconceito sobre como sou eu como professor, e, ao mesmo tempo, têm que aprender a utilizar os recursos pessoais de que dispõem para enfrentar com êxito as situações de ensino. Durante este primeiro ano, se produz um processo de troca e de reorganização dos conhecimentos, valores, atitudes e conceitos que o professor havia desenvolvido durante seu processo de formação inicial, até que o professor principiante consiga desenvolver seu próprio estilo de ensino (BOZU, 2010, p. 57).

Para Isaia e Bolzan (2008), o ingresso na carreira docente ocorre de maneira circunstancial para uma parcela expressiva de professores. Existem, porém, aqueles que vislumbram no ensino uma escolha pessoal, apresentando o que os autores chamam de sentimentos docentes, elementos dinamizadores da atividade educativa. Dentre as percepções marcantes deste período, segundo as autoras, destacam-se a solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em relação ao manejo de classe quanto ao domínio dos conteúdos; centralidade no conteúdo específico e na

necessidade de cumprir o programa; inadequação para a docência, manifestada pela falta de domínio para o nível de ensino superior.

Nesta dimensão, há que se questionar a construção da identidade docente em meio a uma sociedade fortemente demarcada pela fluidez das informações. Exige-se do professor, cada vez mais, que consiga acompanhar as mudanças que permeiam a rede do conhecimento sobre a qual deve estar pautada sua formação e ação profissionais. Neste ponto, cabe refletir sobre o que Ruiz (2008, p. 177) aponta sobre a formação docente:

> Em seu processo de inserção profissional, o professor iniciante se encontra em um período repleto de angústias, incertezas e inseguranças. O "choque de realidade" pelo qual passa esse professor, diante da dicotomia entre o pensado e o vivido por ele, no que se refere ao perfil dos alunos, à prática pedagógica e à cultura institucional, trazem temores e dúvidas, necessidade de ajuda e companheirismo. Diante disso, é comum que o professor iniciante busque soluções pessoais ou que, em determinados momentos, solicite ajuda dos colegas, sendo mais provável que recorra ao ensaio e erro, no esforço em desenvolver práticas que lhe outorguem maior segurança.

Outro aspecto importante a ser considerado no ingresso na carreira docente é a multiplicidade de disciplinas a que precisa se sujeitar, independente de sua área de formação e/ou preferência. Na medida em que o professor iniciante contratado de forma temporária tem um prazo determinado para sua atuação, não lhe são dadas condições de escolher as disciplinas nem tampouco as turmas nas quais irá atuar. Assim, em dois anos podem ser ministradas quatro, cinco ou mais disciplinas dentro do sistema de cada instituição. Essa fragmentação de disciplinas com diferentes conteúdos vai impondo ao professor iniciante uma forma de pensar e atuar dentro de uma perspectiva conteudista.

> Dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência. Logo, porém, percebem que as exigências são muito maiores e vivem o que Tardif (2002) e outros autores chamam de *choque de realidade.* Os saberes que exigem uma inserção mais intensa na prática se constituem, então, em objeto de pesquisa e reflexão na trajetória dos professores novos. Neste contexto, variáveis como nível de ensino e campo científico interferem nos processos construtivos, dadas as suas culturas e peculiaridades. (CUNHA, 2007, p. 204)

A respeito disso, Tardif e Raymond (2000, p. 219) consideram o choque do real como um momento "[...] crucial que leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira".

Ao vislumbrar um avanço nesta perspectiva, Cunha e Zanchet (2010, p. 190) observam que pesquisas recentes revelam um "[...] interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos". Para isso acontecer, é necessário que a instituição apresente condições de trabalho que possibilitem tal compartilhamento.

O ensino superior brasileiro, em seu contexto atual, apresenta, conforme pontua Soares (2014), uma divisão de valores, em que, por um lado, persiste a necessidade da formação com produtividade e a qualidade de novos profissionais ao mercado capitalista. Por outro lado, evidencia-se a importância de uma formação mais ampla, com significativa fundamentação teórico-científica, contextualizada no desenvolvimento do pensamento crítico diante da realidade.

A simultaneidade no ensino de diferentes disciplinas em instituições também distintas conduz a uma situação de precariedade por não permitir ao professor iniciante conduzir seus projetos de ensino e pesquisa em uma única linha, o que pode vir a implicar na ausência de uma perspectiva docente mais sólida.

Esta posição é confirmada por Cunha e Zanchet (2010, p. 192), quando abordam a problemática dos professores iniciantes no âmbito da prática investigativa no espaço universitário:

> Ao contrário de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica. O abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e às inseguranças próprias de sua condição. Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa. Muitas vezes exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional.

Inúmeros aspectos devem ser considerados no exercício profissional do docente iniciante no ensino superior, mas certamente grande parte das dificuldades se devem às inseguranças ocasionadas pelos diferentes contextos a que estão sujeitos e à falta de maturidade profissional.

Da mesma forma, a insegurança advinda dos contratos de trabalho mostra-se um fator que interfere na qualidade do ensino produzido pelo docente iniciante no ensino superior, na medida em que a condição docente se perfaz pelo conjunto de condições que garantem ao profissional manter-se atualizado em sua área do conhecimento, projetando, assim, elementos que garantam uma prática efetiva, consciente e que permita a continuidade do aprendizado em exercício.

Também importante é a dimensão específica do trabalho docente. Cunha (2007, p. 203) pondera que o ensino requer competências específicas que caracterizam a profissão docente. Especificamente no ensino superior, a autora afirma que a docência exige a mobilização e saberes dos diversos campos do conhecimento, de cunho epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico. “Estas questões são instigantes para analisar o fenômeno da educação superior na contemporaneidade e se tornam mais candentes quando se analisa o caso de jovens que acorrem à carreira docente[...]”.

Prosseguindo em sua análise sobre os professores iniciantes, os docentes buscam seu estilo profissional, no qual estabelecem os valores que vão compondo sua cultura profissional.

É preciso, assim, estabelecer um nexo entre a formação inicial recebida e o processo de formação que se consolida no fazer-se docente, conforme explicam Isaia e Bolzan (2011, p. 198):

> Desse modo, os movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente estão alicerçados na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõem caminhos próprios que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de precisar atender suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, o que possibilitará o questionamento acerca de seus saberes e fazeres docentes.

Percebe-se que o papel das instituições de ensino superior mostra-se determinante no apoio e formação do professor iniciante. No entanto, em um número expressivo de instituições, parece não haver nenhuma ou pouca preocupação com os professores iniciantes, nem por parte dos demais professores, pela coordenação ou políticas públicas. Tem-se, então, desperdiçada, uma grande e valiosa oportunidade de propiciar condições para que o professor iniciante, lapidando seus saberes adquiridos na formação inicial, possa deles se valer para colocar em prática os saberes da docência.

Para suprir tal demanda, seria necessária a transmissão da cultura docente ao professor que ingressa no ensino superior. A este respeito, Garcia (2010, p. 32) esclarece:

> O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar.

Cunha (2011) pondera que os professores iniciantes possuem expectativas sobre suas carreiras, mas estas nem sempre se encontram relacionadas à condição da boa docência. Muitos não foram preparados para isso e nem sempre refletem sobre a verdadeira relação entre ensino e pesquisa. Ademais, não existe uma cultura de valorização das práticas pedagógicas, pois a progressão funcional independe dessa avaliação.

Todo este estado de coisas conduz a uma situação em que a condição de trabalho docente sofre relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. Esta condição é explicitada por Oliveira (2004, p. 1140):

> O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Tendo em vista o elevado índice de contratos temporários como um dos fatores que podem levar à precarização da condição de trabalho docente, que afeta a profissionalidade e profissionalização do professor temporário, na sequência, apresenta-se um breve relato sobre a constituição da figura do professor colaborador nas instituições de ensino superior paranaenses.

2.5 A SITUAÇÃO DO PROFESSOR COLABORADOR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES E A LEGISLAÇÃO

Inicialmente, encontramos informações de que o ensino superior no Paraná esteve restrito à capital, pois até o ano de 1970 as duas únicas universidades existentes localizavam-se em Curitiba: a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Católica. No ano de 1949, foi criada a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, que ainda não possuía o *status* de universidade.

Morais (2012) menciona que a criação de universidades estaduais no interior teve início na década de 1950, mas foi no governo Paulo Pimentel, com respaldo na Lei 5.540/68 – Lei da Reforma do Ensino Superior – que houve a expansão destas instituições. As três universidades estaduais foram efetivadas pela Lei 6.034/69, a saber:

> a) Universidade Estadual de Ponta Grossa – instituída a partir do Decreto 18.111, de 28 de janeiro de 1.970 que incluía as faculdades Estaduais de: Filosofia, Ciências e Letras, Ciências econômicas, e Administrativas, de Direito, de farmácia e Bioquímica e a de Odontologia;
> b) Universidade Estadual de Londrina- criada em 28 de janeiro de 1970 e reconhecida em 7 de outubro de 1971, que incorporou as seguintes Faculdades Estaduais: Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Econômicas e Contábeis, de Direito, de Odontologia e de Medicina;
> c) Universidade estadual de Maringá- estabelecida pela Lei 6.034, mas só reconhecida pelo decreto n]77.583, de 11 de maio de 1.976, que admitiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, a Faculdade de Direito e o Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas (MORAIS, 2012, p. 60)

Conforme Andrade (2012), a Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE) foi reconhecida no dia 23 de dezembro de 1994, através da portaria n. 1784-A/94 do Ministério da Educação. Originou-se pela integração de quatro faculdades municipais isoladas de ensino não gratuito, localizadas em Cascavel, Foz de Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo, após atos regionais de reivindicação destas faculdades isoladas em universidades. Posteriormente, em 1999, a Faculdade Municipal de Francisco Beltrão (FACIBEL) também foi incorporada à universidade.

Sobre a UNICENTRO, Andrade (2012, p. 68) informa que:

> A Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO surgiu pela fusão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati. Foi reconhecida pelo Ministério de Educação no ano de 1997.

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) foi criada pela Lei Estadual nº 15.300, de 28 de setembro de 2006, e autorizada pelo Decreto Estadual n° 3909, de 1° de dezembro de 2008. Agregou a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP), Faculdade Estadual de Filosofia de Jacarezinho (FAFIJA), Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FAEFIJA), Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro (FUNDINOPI) e Faculdades Luiz Meneghel (FALM). A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) teve seu processo de criação determinado pela Lei 17590, de 12 de junho de 2013.

Dado o objeto de estudo de nossa tese, passamos a considerar a posição do professor temporário no cenário nacional e regional.

Oliveira (2010) explicita que o professor de ensino superior contratado de forma simplificada e por período determinado tem como finalidade suprir a falta de docente da carreira, em virtude de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória. Sobre esta situação, esta mesma autora pondera que:

> O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, havendo, em alguns estados, os numerosos correspondentes aos trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização de emprego o magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Quanto aos dispositivos legais que autorizam o exercício do professor colaborador nas universidades paranaenses, deve ser mencionada, em primeiro plano, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 37, inciso IX, o qual prevê que "A lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público"

Nesta direção, o preceito constitucional autoriza a admissão temporária na esfera pública, desde que se trate de contratação para o atendimento de situações atípicas.

Em âmbito nacional, a Lei Complementar nº 108, de 18/05/2005, regula a contratação temporária e o contrato de trabalho do professor temporário. A contratação temporária de docentes, de acordo com o art. 1º da referida lei é um tipo de contratação excepcional que contrata professores por tempo determinado, nas condições, prazos e regime especial.

No Paraná, a contratação temporária está prevista na própria Constituição Estadual, a qual prevê, em seu artigo 27º, inciso IX que uma Lei Complementar deve regulamentar os casos de contratação interina, para o atendimento de necessidade temporária de excepcional interesse público, normatizando ainda que haja testes seletivos, ressalvados os casos de calamidade pública e que a duração do contrato tenha prazo máximo de dois anos.

A legislação especial, que regulamenta a contratação de colaboradores no Estado do Paraná é a Lei Complementar nº 108 de 18 de maio de 2005, alterada pela Lei Complementar nº 79/ 2014, da qual destacamos dois artigos:

> **Art. 1º-** O § 1º do art. 2º da Lei Complementar nº 108, de 18 de maio de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:
> § 1º A contratação de professores e de pessoal, nas áreas a que se referem os incisos VI e VII deste artigo, será efetivada exclusivamente para suprir a falta de docente, bem como de servidores de carreira decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas.
> **Art. 2º-** O art. 3º da Lei Complementar nº 108, de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:
> **Art. 3º-** As contratações para substituição de professores afastados para capacitação ficam limitadas a 10% (dez por cento) do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição.

O Decreto nº 4512 de 01 de junho de 2009, disciplina e uniformiza o procedimento a ser utilizado na contratação de pessoal por meio do Contrato de Regime Especial (CRES) pelos órgãos da administração direta e autárquica do Poder Executivo Estadual.

Em decorrência dos processos de privatização do Estado, houve reflexos na educação superior pública, sendo o mais significativo a redução do número de concursos públicos para professores nas universidades federais. Face a esta realidade, a alternativa encontrada para suprir o déficit de docentes foi a contratação de professores denominados colaboradores.

> O uso recorrente dos contratos mais ágeis e econômicos – como os "temporários" – na maior parte das universidades públicas brasileiras reflete a adoção de um novo modelo gerencial nas instituições de educação superior advindo da reforma estatal, que reproduziu no âmbito universitário um mercado de trabalho flexível (LIMA e LIMA, 2017, p. 93).
> .

Em uma análise sobre o fenômeno da docência temporária no ensino superior público brasileiro, Vieira e Maciel (2011, p. 156) refletem que:

> A precarização das condições de trabalho do professor, em especial do professor temporário, e, por conseguinte, de sua própria atividade, segue a mesma direção das tendências que têm caracterizado o mundo do trabalho, logo revela o que se passa no conjunto social.

O crescimento da prática de manutenção, nas universidades estaduais paranaenses, de um número crescente de professores com contratos temporários deve suscitar questionamentos sobre as condições de trabalho docente e suas possíveis implicações na construção da profissionalidade e profissionalização destes docentes, razão que sustenta a elaboração deste estudo.

Dada esta constatação, reforçamos a relevância de nosso estudo, tendo em vista a necessidade de trazer um olhar mais atento e crítico para a condição de trabalho do professor colaborador iniciante do ensino superior, a qual pode ser determinante para compor sua trajetória na docência.

CAPÍTULO

03 Caminhos metodológicos trilhados

No momento de pensar a metodologia mais adequada ao cumprimento dos objetivos estabelecidos para nosso estudo, articulamos várias possibilidades e alternativas metodológicas, tendo em vista a importância desta etapa na elaboração deste trabalho. Uma vez analisadas as possibilidades, entendemos que a abordagem qualitativa seria a melhor opção.

Por se tratar de um estudo que trata da questão do trabalho dos professores colaboradores iniciantes no ensino superior, consideramos como abordagem mais adequada a pesquisa qualitativa, concebida por Lüdke e André (1986) como aquela em que existe um contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e com a situação na qual está sendo desenvolvida.

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA

Quanto aos procedimentos, optamos por utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados, por se tratar de um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais. Para Lüdke e André (1986, p. 34), "[...] a grande vantagem dessa técnica em relação às outras é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos".

A espécie de entrevista com a qual trabalhamos foi a semiestruturada, na qual existem um roteiro de questões, e, persistindo a necessidade de um aprofundamento, o pesquisador pode acrescentar questões não previstas, dependendo das respostas dos participantes. Ainda na concepção de Lüdke e André (1986), esse procedimento de coleta de dados permite mais flexibilidade no momento de entrevistar professores.

Na primeira parte da entrevista, buscou-se relacionar o gênero, faixa etária, estado civil, mas, acima de tudo, informações sobre a formação inicial e continuada. Foram ainda buscados elementos pertinentes à atuação profissional dos entrevistados. Apresentamos ainda uma questão em que os docentes deveriam discorrer sobre sua carreira e outra na qual foi proposto que apontassem as mudanças na forma de trabalhar desde seu ingresso na docência do ensino superior.

Em seguida, buscando avaliar a percepção dos entrevistados sobre a condição de trabalho docente, foram elaboradas questões abertas que visavam identificar os desafios percebidos pelos professores, além das expectativas de cada professor para a melhoria desta condição. Novamente solicitamos que os docentes apontassem as mudanças percebidas no desenvolvimento de sua prática docente. Nesta categoria, buscou-se avaliar as dimensões específicas da condição do trabalho docente do público-alvo deste estudo, qual seja o professor colaborador iniciante no ensino superior paranaense.

Elaboramos ainda questões diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo, com a intencionalidade de avaliar a percepção dos professores quanto à sua posição como professores iniciantes na condição de colaboradores no ensino público paranaense.

É interessante mencionar que, durante a aplicação da primeira entrevista, a docente mencionou que nunca havia pensado de maneira mais aprofundada sobre sua condição de trabalho. Por este motivo, foi acrescentada mais uma questão, que julgamos ser importante para a pesquisa com os demais entrevistados, solicitando que registrassem suas impressões sobre a participação na entrevista. As respostas obtidas foram transformadas em um eixo complementar, já que consideramos as reflexões suscitadas nos docentes como uma possibilidade a mais de escuta dos entrevistados para reafirmar, através do questionamento, a possibilidade de reflexão e possível mobilização desses profissionais no sentido de rever a condição do professor colaborador do estado do Paraná. Esta etapa final de nossa entrevista também foi relevante para a elaboração das conclusões de nossa pesquisa.

Para a identificação das instituições e dos sujeitos da entrevista, foi realizado um levantamento inicial, o que permitiu conhecer a realidade de contratação dos professores das universidades paranaenses. Este levantamento foi concretizado por meio de envio de *e-mail* às sete universidades estaduais paranaenses, quando se solicitou o número de professores efetivos e colaboradores sob o regime CRES (Contrato de Regime Especial).

As respostas obtidas deram origem à tabela e figura apresentadas na sequência.

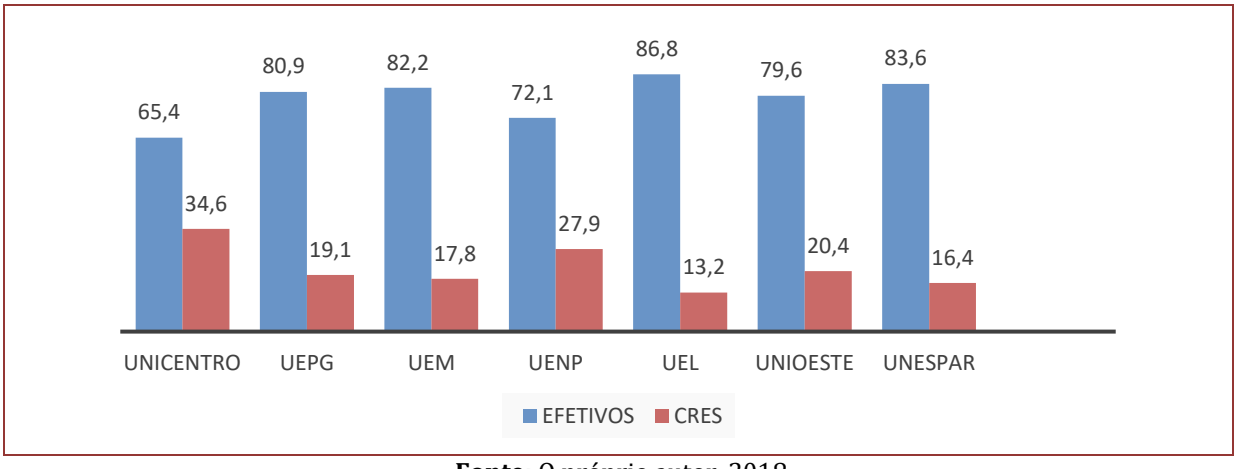
Tabela 1- Número de professores e percentual de efetivos **e** colaboradores das universidades estaduais paranaenses (2016)

INSTITUIÇÃO	TOTAL	EFETIVOS		CRES[3]	
		nº	%	nº	%
UNICENTRO	863	565	65,4	298	34,6
UEPG	931	754	80,9	177	19,1
UEM	1575	1296	82,2	279	17,8
UENP	399	288	72,1	111	27,9
UEL	1650	1433	86,8	217	13,2
UNIOESTE	1344	1070	79,6	274	20,4
UNESPAR	1020	853	83,6	167	16,4

Fonte: O próprio autor, 2018.

Os dados numéricos constantes da tabela apresentada foram transformados em percentuais, expostos no gráfico a seguir, por entendermos que facilita a visualização das diferenças entre as universidades e os percentuais de professores efetivos e colaboradores.

Figura 1- Gráfico relativo ao percentual de professores efetivos e colaboradores nas universidades estaduais paranaenses



Fonte: O próprio autor, 2018.

Os dados constantes no gráfico apresentado permitem comprovar que, dentre as universidades com maior número de docentes (UEL, UEM, UNIOESTE e UNESPAR), o

[3] CRES- Contrato de Regime Especial

maior percentual de professores colaboradores ocorre na UNIOESTE e a UEL, embora possua o maior número relativo total de docentes, apresentou o menor percentual de professores temporários deste grupo.

Em relação às universidades com menor número de docentes (UENP, UNICENTRO e UEPG), a UNICENTRO destaca-se com um percentual bastante elevado de professores colaboradores.

Os percentuais encontrados podem ser explicados pelo critério de data de fundação das universidades. Assim, se considerarmos o maior percentual de docentes no regime CRES, temos a UNICENTRO, com 34,6, tendo sido fundada em 1997, enquanto a UEL, fundada em 1970, apresenta apenas 13,2% de seus docentes neste regime de trabalho. A realização de concursos para professores efetivos vem sendo uma prática rotineira nas instituições com maior tempo de fundação. Importante esclarecer que a UNESPAR, embora fundada em 2013 mantêm em seus quadros um maior número de professores efetivos devido à incorporação dos docentes da FECEA- Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana.

O que se tem observado, nas universidades estaduais paranaenses, é que as políticas públicas voltadas à administração financeira do estado não têm valorizado os concursos para professores efetivos, uma vez que o professor colaborador representa um custo menor para os cofres públicos. Assim, tais concursos vêm sendo substituídos por testes seletivos para contratação de professores colaboradores, e mesmo assim, não vêm conseguindo atender às demandas das instituições. Um caso recente que ilustra esta afirmação é da UNESPAR, que, mesmo tendo realizado testes seletivos para suprir vagas nos últimos dois anos, não pode contratar os docentes devido ao atraso na publicação de decreto que autoriza tal contratação, conforme atesta documento apresentado no Anexo 1. Desta forma, professores colaboradores assumem as aulas com atraso de um ou mais meses depois do início das aulas e precisam cumprir os conteúdos no tempo que lhes resta do semestre. Tal situação ajuda a ilustrar a condição de trabalho do professor das universidades paranaenses.

Os dados expressos pela Tabela 1 e pela Figura 1 revelam que o número de professores que pertencem à categoria CRES mostra-se bastante elevado, sobretudo em relação às universidades com menor número de docentes, haja vista o exemplo da UNICENTRO, em que mais de um terço dos docentes são regidos por este tipo de contrato.

Para responder aos questionamentos propostos no início deste estudo, buscamos entrevistar professores de duas destas universidades. O principal critério de seleção foi a data de implementação das duas instituições. Considerou-se que o estudo de uma universidade com data de fundação mais antiga e uma mais recente poderia ser importante para a compreensão do objeto em questão. Desta forma, optamos por entrevistar professores colaboradores iniciantes da UEL e da UENP.

Assim, para se chegar à amostra de nossa pesquisa, realizou-se análise documental nos editais de concursos para professor colaborador em cursos de licenciatura nos anos de 2015 e 2016, por serem os últimos editais publicados. Num primeiro momento, foi feito um levantamento dos candidatos aprovados nos testes seletivos e, posteriormente, foi analisado o currículo dos primeiros colocados na plataforma Lattes para confirmar se já atuavam ou não no ensino superior em outras instituições. Nesse levantamento, foram sendo excluídos os professores que já exerciam a docência há mais de cinco anos, critério tomado da proposta de Bozu (2010), que considera como iniciante aquele com menos de três e/ou cinco anos de experiência docente em uma instituição universitária.

Depois de realizado o levantamento e verificado na Plataforma Lattes, considerou-se importante a busca na universidade, de modo que as informações sobre a contratação dos docentes aprovados nos testes seletivos fosse confirmada, dos quais foi selecionado um sujeito para a entrevista piloto. Tendo sido realizados os ajustes necessários, foi elaborado o instrumento de coleta de dados constante do Apêndice A, o qual foi aplicado a dois sujeitos da Universidade Estadual de Londrina e dois da Universidade Estadual do Norte do Paraná, obedecendo aos critérios estabelecidos de escolha de professores iniciantes com tempo inferior a cinco anos de docência, com contratos temporários e que atuam em uma das instituições mais novas e em uma das mais antigas do estado do Paraná.

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados à luz da análise de prosa, defendida por André (1983, p. 67) nos seguintes termos:

> Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material, neste caso, pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.

Após os procedimentos legais que autorizaram a pesquisa, as entrevistas foram gravadas em áudio e na sequência transcritas. Optamos pela entrevista e não pela aplicação de questionários, por considerarmos seu caráter dialógico, uma vez que "[...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Na transcrição das entrevistas, foram mantidos todos os termos empregados pelos docentes participantes, porém, quando realizamos a análise de prosa nos diferentes eixos em que as respostas foram sendo distribuídas, suprimimos os traços de oralidade, os elementos de repetição e mesmo abordagens não referentes ao nosso objeto de pesquisa, utilizando [...] sempre que a supressão de termos ou períodos foi realizada.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir dos procedimentos seguidos para se atingir a amostra desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com os quatro docentes e buscamos, primeiramente, alguns dados gerais, tais como idade, gênero, estado civil e formação acadêmica, além do tempo de docência no ensino superior. De posse das informações, tornou-se possível a elaboração do quadro a seguir. Para manter a privacidade dos participantes, optamos inicialmente por identificá-los como Professor Colaborador, em homenagem à sua condição, mas, por razões de ordem prática, utilizamos apenas as iniciais (PC), seguidas do numeral indicativo do entrevistado, sendo que os dois primeiros atuam na universidade com data de fundação mais recente e os outros dois atuam na segunda universidade, cuja data de fundação é uma das mais antigas do Paraná.

Quadro 6- Participantes da pesquisa

DOCENTE	IDADE	GÊNERO	ESTADO CIVIL	GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
PC-1	32 anos	Feminino	União estável	Ciências Biológicas	Mestrado e Doutorado	4,3 anos
PC-2	30 anos	Masculino	casado	Ciências Biológicas	Mestrado e Doutorado em curso	3 anos
PC-3	28 anos	Feminino	solteira	Psicologia	Mestrado	2 anos
PC-4	33 anos	Feminino	casada	Psicologia	Mestrado e Doutorado em curso	4,8 anos

Fonte: O próprio autor, 2018

É conveniente ressaltar que o fato de que dois entrevistados possuem formação nas mesmas áreas resultou de mera coincidência, já que foi considerada a experiência no ensino superior como critério de inclusão na pesquisa. Da mesma forma, buscou-se profissionais nas áreas de licenciatura e a formação em Psicologia representa uma área afim a estes cursos.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Quanto aos procedimentos de análise, seguimos as orientações de André (1983) e, após a transcrição das respostas dos professores colaboradores, organizamos todo o material, comparando o material disponível em áudio à transcrição, para garantir a fidedignidade. Após algumas correções, separamos cada entrevista em arquivos individuais. A etapa subsequente consistiu em ler este material reiteradas vezes, buscando identificar as similaridades e divergências entre as falas de cada um dos entrevistados, evidenciando uma atenção especial no tocante a procurar não "[...] perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Com respaldo no trabalho realizado por Sigalla (2018), procuramos fragmentos de falas relevantes para a análise que pretendíamos realizar, com ênfase para os assuntos trazidos por eles nas entrevistas, que se aproximavam ou se distanciavam da tese aqui defendida, acerca das condições de trabalho docente do professor colaborador do ensino superior do estado do Paraná.

Após as reflexões trazidas por esta leitura dos resultados das entrevistas, elegemos os seguintes eixos de análise:

a) Condições de trabalho docente;
b) Abordagens convergentes para a profissionalidade;
c) Abordagens convergentes para a profissionalização;
d) Percepção de si mesmo como professor iniciante do ensino superior;
e) Reflexos da pesquisa para os entrevistados: repensando a condição do trabalho docente dos professores colaboradores.

A análise de prosa foi realizada a partir de cada um dos eixos, buscando sempre o respaldo do embasamento de autores provenientes de nossa pesquisa teórica, em especial dos estudos correlatos.

Em seguida, organizamos todas as respostas dos professores colaboradores participantes em um único arquivo, valendo-se de fontes de cores distintas para cada um dos participantes da pesquisa, como demonstrado na figura a seguir.

Figura 2- Forma de organização das respostas obtidas

PC1
17. (Eduardo) - Vamos lá. Você tem acompanhado as notícias ou a legislação sobre a condição do professor colaborador no Brasil e principalmente no Estado do Paraná?
(PC-1)- Não, mas eu tenho acompanhado de maneiras diferentes o que me chama um pouco de atenção que na verdade eu não entendo que eu já até procurei e não achei uma resposta, é o fato da gente pode ter contratos seguidos a questão da isonomia, que no federal por exemplo não se pode, por exemplo quando você é contratado, eu fui contratada no Instituto Federal por três meses, então eu tenho que ficar dois anos sem tem um novo contrato federal em qualquer outra instituição, por já ter tido esse contrato. E na Educação estadual superior a gente vê os CRES continuando. Acho que isso é um ponto positivo, por quem está na situação do CRES e não se abre concurso, você pode continuar o seu trabalho, mas não entendo na legislação, já procurei, mas não encontrei, na verdade a legislação ela é muito sucinta, né, não tenho muitas respostas.
PC2
17. (Eduardo) - Você tem acompanhado as notícias ou a legislação sobre a situação do professor colaborador no Brasil, principalmente no estado do Paraná?
(PC-2) - Não, não tenho
(Eduardo) - Nada sobre isso?
(PC-2) - Tenho recebido alguns e-mails do sindicato, mas é dos efetivos no geral, dos desafios sobre o governo, os cortes e da luta, mas relacionados com os colaboradores nunca vi nada, não se fala
(Eduardo) - Não se articula também. Aqui na UENP tem grupos de articulação?
(PC-2) -- De colaboradores não. É mais de efetivo mesmo pelas condições...
(Eduardo) -Porque você acha que não tem grupos de articulação?
(PC-2) - O problema é temporário né , e o pessoal que está como colaborador está preocupado em entrar como efetivo também e muitas vezes está nesse processo de terminar o doutorado ou ainda estão se especializando, não sei te dizer ao certo porque isso ocorre , mas isso que eu estou falando é influenciado , essa preocupação, essa questão temporal só , essa questão de você ser temporário só , de à daqui a dois anos talvez eu não esteja aqui , então talvez o pessoal não lute não se articule por causas disso.

Figura 2- Forma de organização das respostas obtidas (continuação)

PC3
17. (Eduardo)- Que bom. Você tem acompanhado as notícias sobre a legislação sobre o professor colaborador no Brasil ou no Estado do Paraná?
(PC-3) - Noticias, não assim eu logo quando eu prestei né o teste seletivo, eu fui pesquisar as próprias questões do professor colaborador e como que funciona e também quando eu entrei fui, depois quando eu cheguei lá em casa fui olhar as leis e os decretos, dá uma lida no que configurava questão e até assim como foi constituída essa questão do professor colaborador temporário e tal. E aí então eu estava me informando mais sobre isso, porque até as condições de trabalho de contratos são diferentes, um regime especial então não é nem como estatutário, mas nem como CLT, essas questões que daí eu fui buscando mais, mas assim notícias eu não sei.
(Eduardo) - Você acha que isso que está acontecendo com PSS da Educação Básica anos iniciais e fundamental, pode acontecer com professor colaborador também uma diferenciação do salário ou redução?
(PC-3) - Olha, não sei pensando no contexto pelo que o Brasil passa no momento, no Paraná eu acho que até pela questão infelizmente que sofre o Brasil inteiro, mas no Paraná muito essas questões, da sociedade, do governo não dá o crédito devido as instituições de ensino, então eu acho que não me surpreenderia que isso acontecesse, lógico que eu espero que não, mas acho que não tem garantias em relação a isso.
PC4
17. (Eduardo) – Você tem acompanhado a condição do professor colaborador do estado do Paraná? Jornais, revistas, documentos, internet, qual é a condição do professor colaborador CRES no estado do Paraná, você tem acompanhado isso?
(PC-4)- Sim, tenho acompanhado , tenho acompanhado , a partir do próprio dos movimentos grevistas que a gente teve , participei dos movimentos de greves, tenho acompanhado as condições e fazendo esse movimento de estar dentro da UNESP, tem uma preocupação da precarização que eles passaram lá, porque lá, a situação do professor lá é bastante pior do que a daqui eu acho que vai chegar aqui , acho que tá no processo da gente caminhar para chegar para esse patamar do professor colaborador, tenho acompanhado pelo sentido de ter outros colegas, que me incomoda muito são as relações preconizado, esse fato da gente não ter garantias, de estar sempre tendo que fazer um novo teste , você tem um contrato que você não sabe se vai ter que ser renovado, isto traz uma instabilidade muito grande para vida né , para sua realidade imediata, então eu tenho acompanhado de maneira geral do estado , com relação do ensino superior também da rede básica.

Fonte: O próprio autor, 2018.

Entendemos que o método de análise de prosa mostra-se adequado à nossa análise, uma vez que permitiu, nos moldes trazidos por André (1983), a identificação de tópicos e temas principais na situação dos professores colaboradores iniciantes do ensino superior paranaense, auxiliando, ainda, na elaboração de interpretações sobre a condição do trabalho docente, profissionalidade e profissionalização destes sujeitos.

CAPÍTULO

04 Apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa

Neste capítulo, são apresentadas as análises e reflexões resultantes das entrevistas realizadas com quatro professores iniciantes no ensino superior, à luz do referencial teórico que embasa nossa pesquisa e também dos estudos correlatos apresentados na parte inicial de nossa tese. Procuramos não apenas transcrever as respostas encontradas, mas investigar minuciosamente, nas entrelinhas dos discursos dos docentes, aspectos da condição de trabalho docente no contexto de duas universidades públicas paranaenses.

Reforçamos que as quatro primeiras questões do instrumento de coleta de dados deram origem ao Quadro 2. Assim, a amostra da pesquisa foi formada por um professor colaborador iniciante do ensino superior do gênero masculino e três docentes do gênero feminino. Apenas uma das participantes do estudo não possui Doutorado, tendo cursado apenas uma disciplina especial. Esta mesma docente é a única participante solteira da amostra.

Na sequência, passamos a analisar os resultados das questões que integram cada um dos eixos de análise, conforme exposto no quadro 7.

Quadro 7- Organização dos resultados das entrevistas

EIXO	OBJETIVO	QUESTÕES	CHECK-LIST
a) Condições de trabalho docente	Identificar as especificidades de atuação dos docentes	1/2/3/ 7/ 8/ 9/10/11/15/ 24/25	✓ Precarização; ✓ Múltiplos contratos; ✓ Pouca participação em eventos de formação continuada; ✓ Barreiras como pesquisadores.
b) Abordagens convergentes para a profissionalidade	Investigar a percepção dos docentes sobre as mudanças desde a escolha da docência no ensino superior e seu papel como formador na licenciatura	19/21/23	✓ Responsabilidade do papel de formador de professores; ✓ Maior segurança e flexibilidade; ✓ Busca de atualização e conhecimento; ✓ Implantação de novas estratégias
c) Abordagens convergentes para a profissionalização	Relacionar aspectos relativos à formação inicial e continuada, além das expectativas e mudanças em relação à docência do ensino superior	4/5/6/16/18 /20/22	✓ Amadurecimento profissional; ✓ Interação com os pares; ✓ Ausência de expectativas de melhoria; ✓ Maior segurança no trabalho de professor
d) Percepção de si mesmo como professor iniciante do ensino superior	Investigar a percepção dos docentes quanto à sua posição como professores colaboradores iniciantes	12/13/14/17	✓ Trajetórias distintas no ensino superior; ✓ Pouco interesse pela legislação referente ao professor colaborador no estado do Paraná; ✓ Projeção positiva do papel de colaboradores; ✓ Atuação como colaborador em caráter provisório; ✓ Tornar-se efetivo como meta a ser alcançada pelos entrevistados.
e) Reflexos da pesquisa para os entrevistados: repensando a condição do trabalho docente dos professores colaboradores	Apresentar a síntese das percepções vivenciadas pelos docentes durante a realização da pesquisa sobre sua própria condição de trabalho docente como professores colaboradores iniciantes.	26	✓ Angústias; ✓ Inquietações; ✓ Oportunidade de pensar sobre sua própria condição como professor colaborador.

Fonte: O próprio autor, 2018.

4.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Neste eixo de análise, buscamos sistematizar as respostas dos quatro participantes da pesquisa, buscando aproximações e contraposições que podem sustentar a tese que aqui defendemos, acerca da condição de trabalho docente e da constituição da profissionalidade e profissionalização.

A primeira participante da pesquisa, PC-1, formada em Biologia e com Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas, declarou ter começado a participar de eventos sobre educação apenas nos últimos meses anteriores à sua entrevista. Quando questionada sobre a ANPEd, ENDIPE e EDUCERE, disse não conhecer e mencionou a participação em eventos sobre tecnologia. Quanto a eventos de formação continuada, obtivemos uma resposta que merece destaque, pois PC-1 relatou que: "Olha, ultimamente, tenho participado mais, especialmente por conta da pontuação para concurso mesmo, estou tendo uma *saga* assim procurando mais do que seria meu interesse normalmente para conseguir fazer pontos" *(grifo nosso).*

Encontramos, assim, um componente singular na fala da docente, quando se reporta ao termo *saga* para expor sua condição de professor iniciante com contrato temporário, vinculando sua necessidade de obtenção de pontos para ingresso na carreira docente com vínculo efetivo.

Declarou ainda que possui um contrato temporário de 20 horas, ministrando seis horas-aula e dispondo de 14 horas para outras atividades pedagógicas e administrativas relacionadas à sua função. Não atua em outros cursos distintos de sua contratação. Se observarmos apenas este item de sua atuação, poderíamos pressupor que suas condições de trabalho mostram-se privilegiadas diante da realidade de muitos outros docentes que enfrentam uma carga horária mais intensa (como PC-2, por exemplo); no entanto, sabe-se que a atividade docente não se encerra na sala de aula, existe uma série de atividades que precisam ser cumpridas e que muitas vezes ultrapassam o limite da carga horária de sua contratação.

Buscando traçar sua trajetória na docência de ensino superior, encontramos informações de que PC-1 teve cinco contratos, conforme relato a seguir: "Eu fiquei dois anos na UNIP, fiquei um ano na Faculdade de Agronomia que se chama FUNG Fundação em Paraguaçu Paulista; fiquei um ano e meio, não, um ano certinho aqui há dois anos atrás e agora estou voltando para cá há 3 meses". Em outro momento da entrevista, relatou que também havia trabalhado durante três meses no Instituto Federal do Paraná.

Se considerarmos que PC-1 possui pouco mais de quatro anos na docência do ensino superior e já vivenciou cinco contratos em quatro instituições diferentes, entendemos que pode existir obstáculos à sua profissionalidade, na medida em que cada instituição tem sua própria ementa e oferta de cursos diferenciados.

Buscamos investigar se PC-1 atua como profissional em sua área de formação. No momento da entrevista, respondeu negativamente, mas disse que havia trabalhado em uma empresa de biotecnologia contra o mosquito Aedes *Aegypti* e informou ainda que o companheiro possui uma consultoria ambiental e já havia feito alguns trabalhos com ele. Ratificamos a questão e levantamos que PC-1 dedica-se somente à docência: "Sim, quando eu passei nesse último teste seletivo, daí eu larguei a empresa e larguei a Fundação de Paraguaçu para me dedicar somente aqui".

Em outro momento da entrevista, encontramos a ênfase dada pela entrevistada à sua inserção em uma universidade pública, o que pode justificar seu desligamento de uma faculdade privada e das atividades de pesquisa na empresa. Assim, pode-se considerar que a constituição de sua profissionalidade e profissionalização encontram-se fortemente amparadas na docência de ensino superior de instituições públicas.

O segundo participante da pesquisa, PC-2, possui graduação em Ciências Biológicas e Mestrado e no momento da entrevista estava em fase de conclusão do Doutorado na mesma área. Não tem participado de eventos sobre educação nos últimos anos, mencionou apenas ter apresentado alguns trabalhos em congressos de Educação. Questionado sobre a participação em eventos da ANPEd, ENDIPE e EDUCERE, declarou conhecer apenas a primeira e não ter participado de nenhum.

No momento de realização da entrevista, PC-2 atuava como docente também no ensino básico, em cursinhos e no Ensino Médio, em uma instituição de ensino paulista. No que diz respeito ao tempo de experiência na docência de ensino superior, declarou ter 3 anos na mesma instituição, não tendo atuado como profissional na sua área de formação. Na universidade pública paranaense, possuía uma carga horária de 20 horas, sendo 8 horas em sala de aula e as demais para cumprir as demais atividades concernentes à sua função.

Neste ponto, observamos que as condições de trabalho docente do docente PC-2 na universidade pública se aproximam daquelas vivenciadas por PC-1, pois ambos possuem uma carga horária de vinte horas, sob o regime CRES, e ministram menos de 50% desta carga horária, sendo o restante para outras atividades. Não há que se falar em sobrecarga no que diz respeito ao número de aulas, embora se saiba que as outras atividades, seja em reuniões, planejamentos, pesquisas, trabalhos de campo, entre outras, demandam tempo e disponibilidade para a efetivação da função de professor a qual, entendemos, não se esgota apenas em sala de aula. Porém, PC-2 atua também em

instituições de ensino da rede privada, em sua cidade de origem, o que pode impactar de forma negativa sua participação em eventos de formação continuada e, por conseguinte, na constituição de sua profissionalidade e profissionalização.

Nossa terceira participante, PC-3, possui graduação em Psicologia e Mestrado na área de Análise do Comportamento. Declarou ter cursado uma disciplina como aluna especial do Doutorado, e pretendia, à época da entrevista, participar do processo de seleção na UEL. Negou ter participado de eventos da ANPEd, ENDIPE e EDUCERE e, uma vez questionada sobre os cursos da própria instituição em que atua, disse ter participado da Semana de Educação e de congressos na área de Psicologia e da Educação.

Atua há dois anos na docência de ensino superior e mencionou ter sido professora por um ano e meio na Faculdade de Apucarana e durante seis meses na PUC/Londrina. No momento da entrevista, atuava apenas na instituição pública. Tais informações confirmam que as condições de trabalho, no que se refere à carga horária, mostram-se equilibradas com as demandas do ensino superior e podem repercutir favoravelmente na construção de sua profissionalidade e profissionalização.

Quando indagamos se atua como profissional na área de Psicologia, respondeu de forma negativa. Possui um contrato temporário de 20 horas e declarou participar de grupos de pesquisas na instituição.

Questionada sobre a atuação em outros cursos que não previstos no momento de sua contratação, deu a seguinte resposta:

> Eu sou do departamento de Educação, então além da Pedagogia, esse ano eu só ministrei para Psicologia, mas para o ano que vem há previsão para os cursos de Psicologia da Educação, Psicologia de Aprendizagem e nas Licenciaturas também: Geografia, Biologia e Filosofia (PC-3, 2018).

No trecho em destaque, evidenciamos que as condições de trabalho docente de PC-3 sugerem uma precarização, posto que sua atuação docente prevista inclui cinco disciplinas diferentes, requerendo tempo para pesquisa e aperfeiçoamento que extrapola em muito as 20 horas de seu contrato, restringindo as condições de desenvolver de forma satisfatória seu trabalho, interferindo, assim, em sua profissionalidade.

PC-4, última participante da amostra, também concluiu graduação em Psicologia, possui Mestrado em Educação e, na data da entrevista, iniciava seu doutorado na mesma área. Questionada sobre eventos da ANPEd, ENDIPE e EDUCERE, declarou não ter participado, mencionando eventos na UNESP e a Semana de Educação da UEL,

justificando que "[...] estava muito corrido para participar de eventos" (PC-4, 2018). Da mesma forma, não tem participado de eventos de formação continuada.

Na fala de PC-4, reitera-se uma percepção bastante recorrente em docentes, quando encontramos a informação de que sua pouca participação em eventos de formação continuada deve-se ao acúmulo de atividades acadêmicas. Podemos inferir esta desmotivação para frequentar eventos ou grupos de pesquisa pode estar atrelado à diversidade de disciplinas que faz com que o professor não caminhe por uma única área de pesquisa. Assim, além de impactar a profissionalidade docente, tais condições interferem também na profissionalização, já que este docente nas instituições de ensino superior tem seu contrato aberto para uma área específica e assume quaisquer outras disciplinas que a instituição requeira.

PC-4 atua como docente do ensino superior há quase cinco anos, conforme se pode perceber na fala transcrita a seguir.

> Na UFG eu trabalhei 3 meses, um contrato específico de licença maternidade muito conturbado, foi minha primeira experiência na docência, e eu tive 40 horas lá, não fui contratada como mestre apesar de já ter o título, fiquei 3 meses na UFG no campo de Jataí. Depois fiquei aqui na UEL por 4 anos e agora estou no terceiro contrato que já deu 3 meses (PC-4, 2018).

As condições de trabalho docente expressas na fala da entrevistada revelam, já em sua primeira experiência docente, a precarização do contrato que a mesma classificou como *conturbado.* Assim, não foi considerada sua titulação e, embora tivesse um contrato de 40 horas, deixou de considerar essa sua primeira experiência como positiva para a constituição de sua profissionalidade.

No momento da entrevista, atuava apenas em uma instituição, com 20 horas, nos cursos de Música e Pedagogia, ministrando a disciplina de Psicologia da Educação, por 10 horas. No entanto, durante a vigência de contratos anteriores na mesma instituição, revelou que:

> Todos os momentos, assim é, eu trabalhei antes, eu era lotada na Psicologia, departamento de Psicologia Social e Institucional, meus outros dois contratos, agora eu estou no departamento de Educação, na Psicologia eu dei aula para Educação Física Bacharelado, Educação Física Licenciatura, Biomedicina, Psicologia e aí com várias disciplinas diferentes, agora... (PC-4, 2018)

A entrevistada mencionou que, nos contratos anteriores, dentro da mesma instituição, possuía TIDE (Tempo Integral de Dedicação Exclusiva) e tinha muito mais disciplinas por esse motivo. Ao observarmos as diferentes disciplinas ministradas pela entrevistada, confirmamos as condições de trabalho precarizadoras, uma vez que a

multiplicidade de situações a que precisou se sujeitar, mesmo com uma carga horária de 40 horas, inviabiliza a condução de um trabalho docente que atenda aos pressupostos de qualidade, resvalando, assim, para problemas na constituição de sua profissionalidade e profissionalização.

Ao compararmos as condições de trabalho dos quatro docentes que integram nossa amostra, percebemos similaridades quanto à carga horária (20 horas semanais), com tempo destinado para atividades pedagógicas e administrativas, ou seja, não atuam em sala de aula durante as 20 horas. Nenhum dos profissionais exerce outra função além da docência e apenas PC-2 atua em outra instituição privada, porém em outro nível de ensino.

Quanto ao tempo de docência no ensino superior, encontramos variações entre dois a quatro anos e oito meses, o que confirma a condição de professor iniciante nos moldes trazidos por Bozu (2010).

Sobre as experiências anteriores dos entrevistados, identificamos experiências em instituições de ensino superior tanto particulares quanto públicas, no estado do Paraná, São Paulo e Goiás. Sobre estas experiências anteriores, destacamos a fala de PC-4, quando se refere a um curto, porém conturbado período em que foi contratada para uma substituição de licença maternidade, sendo essa sua primeira experiência como docente.

Constatamos uma situação comum aos docentes das duas instituições no que diz respeito à participação em eventos promovidos pela ANPEd, ENDIPE e EDUCERE, tendo sido referenciados pelos mesmos que não participam e/ou nem conhecem tais eventos. Esta condição pode ser atribuída à área de formação dos entrevistados, uma vez que as áreas de Ciências Biológicas e Psicologia nem sempre trabalham voltados para a formação de formadores, mantendo o seu foco nos conteúdos relativos ao bacharelado para formação profissional.

Também no que se refere à participação em eventos, as respostas encontradas convergiram para a pouca participação, devendo ser dada ênfase ao posicionamento de PC-1, que mencionou participar de eventos de formação continuada no intuito de obter uma melhor pontuação em concursos e testes seletivos.

Diante da pouca expressividade das experiências de formação continuada dos quatro entrevistados, é conveniente retomar os postulados de Bazzo (2007), quando cunha a expressão “trajetórias de formação”, expressando o conjunto de fatores que

envolvem a constituição da profissionalidade docente. Acreditamos, assim, que a questão da formação continuada emerge como um tópico que merece ser melhor explorado, à vista da constituição da profissionalidade docente, com respaldo em Garcia (2006), quando o autor pondera que o período de inserção na docência é determinante para o desenvolvimento do professor, uma vez que nele ocorre a passagem da condição de estudante para a de professor.

Ainda a partir do objetivo de identificar as especificidades de atuação dos docentes, perguntamos, também, se recebem e/ou receberam algum tipo de apoio no início da sua carreira.

PC-1 mencionou que, ao iniciar seu primeiro contrato temporário na instituição pública paranaense, propôs sugestões para a organização de cursos de extensão e foi bem recebida pelo colegiado, sentindo-se, assim, acolhida, reforçando que "É um curso de extensão que já está indo para sua quarta edição se manteve mesmo quando eu não estava mais aqui, foi bem legal ter esse apoio, ter essa crença em mim (PC-1, 2018)". Nesta perspectiva, entendemos que o apoio a que se refere a participante partiu do colegiado do curso, na aceitação de uma proposta de trabalho que envolvia a prática de pesquisa. A entrevistada mencionou ainda receber apoio dos outros colegas na mesma condição (CRES), referindo-se à participação em bancas para obter pontuação, considerada importante para futuras contratações, conforme já mencionara em respostas anteriores.

Porém, questionamos, durante a entrevista, sobre apoio para a prática docente, e PC-1 disse que este tipo de auxílio é reduzido, mas não somente para professores colaboradores, e sim para todos os docentes. Insistimos se gostaria de falar sobre esta questão e a resposta foi negativa, deixando entrever a delicada condição do professor colaborador diante da instituição e, sobretudo, nas possibilidades futuras de contratação, temporária ou efetiva.

PC-2 apresentou uma posição semelhante à de sua colega de trabalho, pois também mencionou a colaboração dos colegas colaboradores, em questões de ordem prática, como ementas ou em processos pedagógicos. Quando questionamos sobre apoio da coordenação do curso, reafirmou que é restrito, mas que a pró-reitoria de graduação da instituição vem fazendo esforços para a realização de encontros de formação de docentes no início do ano letivo. Entretanto, quando indagamos se havia participado do encontro, relatou que não participara devido à sua atuação em outra instituição. A

posição assumida por PC-2 confirma a percepção de que são inúmeras as situações que podem afetar as condições de trabalho docente, sendo que uma delas é retratada na realidade exposta pelo entrevistado, ou seja, deixou de participar de um evento e na universidade pública em que atua por estar atrelado a outra instituição da rede privada. Nesta perspectiva, a profissionalidade docente e mesmo a profissionalização encontram-se sujeitas às condições cada profissional em suprir suas necessidades econômicas.

Por sua vez, PC-3 mencionou que recebeu apoio, embora tenha expressado desconhecer se existe distinção entre professores colaboradores e efetivos na instituição em que atua. Relatou que, por fazer parte da área de Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento, teve apoio das coordenadoras, e este foi essencial para apresentar ementas e mesmo na organização de horários que lhe permitisse frequentar uma disciplina especial de Doutorado em outra cidade. Mencionou ainda que recebeu apoio de outra professora que ministrava a mesma disciplina que ela em turmas diferentes, a qual sugeriu textos para trabalho e propôs-se a discutir possíveis encaminhamentos para a disciplina: "[...] então falou os textos que já tinha trabalhado, os textos que ela estava pensando em trabalhar, então ajudou assim a gente pensar juntas como que seria a partir de então, né (PC-3, 2018).

Evidenciamos que esta situação relatada pela professora deve-se em parte ao fato de que a universidade em que atua é maior que a outra em que atuam PC-1 e PC-2, fator que pode se mostrar positivo para uma maior aproximação entre docentes que atuam nas mesmas disciplinas. Novamente reforçamos, assim, que as condições de trabalho também são determinadas pelos fatores externos ao tipo de contrato dos professores, mas também à cultura organizacional de cada instituição. Esta mesma participante relatou diferenças entre os três contratos temporários a que foi submetida:

> Olha, eu peguei três coordenações diferentes, primeiro contrato absolutamente nada de apoio de apresentação, de instrução de nada. O meu segundo contrato eu já tinha mais domínio, *então isso acabou interferindo. N*esse terceiro contrato que eu estou aqui na UEL, eu vi uma preocupação que é outro centro, teve uma preocupação de atendimento muito maior na apresentação dos espaços, porque eu estava em outro centro, então a recepção foi melhor a partir desde a secretária até a chefia coordenação de área, foi bastante diferente, mas já no terceiro contrato (PC-4, 2018). (*grifos nossos)*

PC-4 mencionou diferenças entre seus contratos por se tratar de coordenações diferentes. Assim, referiu que no primeiro contrato não teve qualquer apoio ou instrução. Já na segunda experiência como professora colaboradora, afirma textualmente que possuía maior domínio e isso interferiu em sua atuação. Infere-se, neste ponto, que a profissionalidade da docente foi sendo constituída até mesmo diante da ausência de apoio recebido ao longo de seu primeiro contrato como professora colaboradora da instituição pública. Para suprir esta falta de apoio, PC-4 mencionou que pedia ajuda a colegas: "Eu peguei um contrato, uma turma em andamento que tinha outra professora colaboradora, então me passou todo o material, teve uma preocupação e uma instrução não foi nenhum tipo de treinamento, não (PC-4, 2018). Já em relação a seu terceiro contrato, PC-4 disse ter tido uma recepção melhor, por se tratar de outro centro.

Buscando aprofundar o conhecimento sobre a prática de pesquisa, que consideramos fundamental para a constituição da profissionalidade docente, questionamos os docentes se realizam pesquisas e/ou orientam pesquisadores. Transcrevemos em bloco as respostas obtidas a este respeito, salientando que optamos por suprimir trechos das falas dos entrevistados que apresentam conteúdos que não fazem parte de nosso objeto de análise neste eixo.

> Eu estou começando agora [...] na questão de extensão que eu vou puxar para pesquisa**,** *porque extensão a gente pode.* Eu também gosto muito de trabalhar com a extensão, então eu vou fazer esse viés que a partir da extensão puxar para pesquisa. Estou querendo trabalhar com essa questão de facilitação cientifica, [...] trazer desenhos e animações unidas com a divulgação científica [...] eu tenho orientação de TCC de um menino que está fazendo sobre genética molecular [...] (PC-1, 2018). (*grifos nossos)*
>
> Sim, oriento futuros pesquisadores. Eu executo a pesquisa do doutorado, estou terminando e estou com três alunos aqui com iniciação cientifica, mas todos voluntários, sem bolsas, isso é uma coisa que não pode, não ter bolsa dificulta os alunos também. Estou orientando bastante quem faz TCC, no nosso colegiado os colaboradores orientam vários trabalhos (PC-2, 2018).
>
> Vinculado ao contrato não, mas eu participo de grupos de pesquisas aqui na UEL, daí eu continuo fazendo pesquisas (PC-3, 2018).
>
> Agora não, mas já fiz orientação, não sei se você está contando de especialização, de monografia, de TCC, de artigo na Psicologia eu tive esse trabalho como eu tive os estagiários, a gente tinha produção de artigos a partir daquilo que eles produziam, então tinha um trabalho de orientação grande. Agora, estou sem nenhuma orientação de trabalho, [...] já participei de algumas bancas também (PC-4, 2018).

Ao avaliarmos as respostas dos participantes, constatamos que a pesquisa não é uma prática comum entre estes docentes, embora tenham mencionado orientações de TCC, de monografias e de projetos de iniciação científica, que não se configuram institucionalmente como pesquisa, uma vez que o próprio sistema das universidades paranaenses não permite o registro de projetos de pesquisa de professores colaboradores. Estamos propensos a afirmar que este é um componente da precarização das condições de trabalho dos professores colaboradores, que está atrelado à constituição da profissionalidade docente.

Em minha prática docente, vivenciei condições análogas, quando propus dois projetos de pesquisa, que não foram aceitos até que fossem registrados no sistema em nome de uma professora efetiva da instituição em que atuava como colaborador.

Merece destaque ainda a ressalva feita por PC-1, quando afirma que " [...] extensão a gente pode [....]", deixando entrever que a pesquisa não se encontra, no atual momento da universidade pública paranaense, como possibilidade para que o professor colaborador possa constituir sua profissionalidade. Há ainda que se mencionar o fato de que PC-2 relatou orientar três alunos de iniciação científica, os quais, no entanto, não possuem bolsa para desenvolver suas atividades, sendo este outro fator que pode conduzir à precarização do trabalho docente do professor colaborador por ter que atender a questões acadêmicas que ultrapassam o projeto de pesquisa, adentrando a esfera socioeconômica do aluno. Um dado ainda mais alarmante diz respeito à posição destes alunos de cursos de licenciatura que não recebem, do governo, o repasse de bolsas de estudo que poderiam garantir seu acesso com maior qualidade a projetos de pesquisa. Assim, a própria formação inicial destes sujeitos é um prenúncio da precarização que paira no âmbito do ensino superior não apenas paranaense, mas também em outras regiões brasileiras.

Outra questão vinculada à pesquisa foi sua efetiva utilização em sala de aula. A este respeito, PC-1 relatou que utiliza bastante e mencionou ter utilizado sua tese de doutorado sobre Biologia Molecular em sala de aula. Informou ainda que trabalha nas avaliações nos seguintes moldes: [...] pego outra pesquisa, explico, coloco lá para ele continuar o texto, como é que seriam esses resultados a partir do embasamento teórico que ele teve em sala de aula" (PC-1, 2018).

PC-2 refere que utiliza pesquisas apenas em alguns momentos do ano letivo, justificando sua área de atuação, dentro da zoologia. PC-3 frisou que se vale de pesquisas gerais para embasar seus conteúdos em sala de aula. PC-4 foi categórica ao afirmar que não utiliza as pesquisas que desenvolveu para a prática de sala de aula.

Retomamos neste ponto um de nossos estudos correlatos, realizado por Prijma (2009), quando a autora buscou analisar a importância da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente de ensino superior. Em sua tese, concluiu que se trata de condição essencial, mas depende de ações institucionais e da atitude pessoal do professor. Na realidade exposta pelos professores que compuseram a amostra deste estudo, constatamos que institucionalmente o próprio sistema não aceita a inserção de professores colaboradores como autores de projetos de pesquisa. Por sua vez, não identificamos, na análise de prosa deste primeiro eixo, indícios de que os docentes apresentam uma preocupação maior com a prática de pesquisa como suporte para a constituição de sua profissionalidade. Persistem, assim, dúvidas se esta condição se deve a um desinteresse dos profissionais ou se ocorre em virtude das condições de trabalho a que se encontram submetidos, pois, não sendo autorizados a desenvolver projetos de pesquisa em seu nome, precisam cumprir todas as etapas e inserir em nome de um professor efetivo da instituição.

Para resgatar os principais pontos encontrados na análise deste primeiro eixo de nossa pesquisa de campo, devemos apontar, em primeiro plano, as diferenças observadas durante a realização das entrevistas, que ocorreram em duas universidades distintas do estado do Paraná. Um primeiro ponto a observar é a quantidade de professores em cada departamento. Assim, enquanto o departamento de Biologia da UENP conta com apenas 13 docentes, sendo um deles coordenador do curso; na UEL o departamento de Educação engloba aproximadamente 80 docentes, com uma chefia geral e várias coordenações. Em relação às condições de trabalho docente, pressupomos, diante da análise das falas de nossos entrevistados, que em um ambiente institucional menor, há maiores possibilidades de estabelecer relações interpessoais com os pares. Isto ficou evidente nas falas de PC-1 e PC-2, que apresentaram um discurso semelhante no que diz respeito às interações entre professores CRES, à instituição e os professores efetivos. Encontramos em comum ainda em relação a estes dois entrevistados as críticas ao sistema e ao funcionamento dos contratos.

Na UEL, por se tratar de um grupo mais amplo, os professores refletiram, em suas falas, um caminhar mais solitário, distanciando-se da instituição, dos professores efetivos e até mesmo dos demais professores colaboradores. Não temos dúvidas de que esta é uma posição que pode comprometer a constituição da profissionalidade docente. Assim, tanto PC-3 quanto PC-4 revelam que sua trajetória docente vem se fortalecendo na prática, ao longo de sucessivos contratos e experiências em diferentes instituições de ensino superior.

Neste ponto da discussão, recorremos a Gatti e Barreto (2009), para confirmar as condições de trabalho do professor universitário, exposto às exigências decorrentes das atividades de ensino, pesquisa e extensão, impactados pela insegurança e sobrecarga de atividades, pelo isolamento profissional e pela existência de inequívocos processos de precarização.

Outra situação encontrada após a análise deste primeiro eixo de nossa pesquisa diz respeito às condições de trabalho em que se percebe a precarização, na medida em que os professores colaboradores iniciantes encontram-se em contratos temporários, sem que lhes seja sequer permitido o acesso a pesquisas que possam contribuir para sua formação e sem o apoio necessário por parte da instituição para o desenvolvimento até mesmo de atividades rotineiras, como a organização de pautas.

Os achados de nossa análise convergem para as ideias apresentadas por Sguissardi e Silva Júnior (2009), quando relacionam a precarização como resultado da intensificação do trabalho do professor-pesquisador, bem como na constituição de relações de trabalho mais competitivas e estressantes. Em direção semelhante, Moreira (2010) comprovou a fragilização do trabalho docente a partir de diferentes fatores, como perda de garantias trabalhistas, falta de plano de cargos e salários, bem como a emergência de um processo de proletarização da profissão docente, condições presentes na condição de trabalho dos quatro docentes que constituem a amostra de nossa pesquisa.

Na sequência, apresentamos os resultados encontrados no segundo eixo de análise de nossa entrevista, referente à profissionalidade docente.

4.2 ABORDAGENS CONVERGENTES PARA A PROFISSIONALIDADE

Ao buscarmos a percepção dos professores iniciantes do ensino superior sobre a profissionalidade docente, encontramos, logo na fala inicial de PC-1, a seguinte informação: “Vou falar bastante”, o que sugere que esta questão já se encontrava latente no desejo da professora de expressar sentimentos acerca da sua profissionalidade.

Relatando sua trajetória acadêmica, PC-1 refere que resolveu ser professora antes de ingressar no curso de Biologia, mas, não tendo ingressado neste curso, optou por iniciar o curso de Nutrição em uma faculdade particular, onde passou a ministrar aulas particulares aos colegas. Em um trecho de sua fala, PC-1 relata que: “[...] um dia, eu abri um livro para estudar para poder ensiná-los e aí estava escrito: "Nada adianta o conhecimento se não for passado adiante". Ingressou, então, na UEL, no curso de Biologia e passou a dar aula no cursinho da própria universidade como voluntária. Sobre esta experiência, mencionou que:

> [...] foi um choque de realidade quando eu comecei a dar aula em um cursinho carente, porque eu percebi que o que ensinava era muito pouco sobre o que eu aprendia, então eu não tinha noção daquela realidade dos alunos carentes, dos alunos virem para aula com fome, que tinham dificuldades porque estavam com fome, porque tinham sofrido abusos sexuais em casa, porque não sabiam escrever, eu pegava alunos, soletrava a palavra "célula", ele não conseguia fazer o desenho da letra, nem era questão de não saber se era com *s* ou *c*, era não saber o desenho da letra [...] saí achando que ia ensinar mitose e meiose, estava em uma situação em que estava ensinando uma pessoa a pegar na caneta para escrever e isto passou a mexer comigo porque estava aprendendo muito mais do que ensinando, e aí eu comecei a pegar muito gosto por isso [...] (PC-1, 2018).

Vemos representado, nas falas desta professora, um importante componente da sua própria profissionalidade, representativo de sua primeira experiência docente junto a um grupo de estudantes carentes que integram um cursinho pré-vestibular de uma universidade pública paranaense. Trata-se, nas palavras da entrevistada, de ‘um choque de realidade’, que lhe permitiu ver além dos conteúdos que desejava ensinar (mitose e meiose), e a fez perceber o distanciamento entre aquilo que aprendia na graduação e o que realmente precisava ensinar aos alunos. Embora tenha sido uma experiência que parece ter exercido grande impacto sobre a entrevistada, ao ingressar no mestrado abandonou as aulas no cursinho.

Frisamos que Ruiz (2008) também aborda este ‘choque de realidade’ pelo qual passa o professor iniciante, frente às contradições presentes entre o pensado e o vivido por ele, no que diz respeito ao perfil dos alunos, à prática pedagógica e à cultura institucional. É comum que o professor, nestas condições, busque meios para rever suas

percepções, fato que confirmamos na análise da prosa de PC-1, quando a entrevistada enfatiza que estava aprendendo muito mais que ensinando, e que passou a 'pegar gosto' pela docência. Deste modo, inferimos que algumas dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes podem contribuir para fazer com que sua profissionalidade se fortaleça.

PC-1 relatou ainda outra experiência como voluntária durante a realização de seu doutorado em Botucatu (SP), mencionando uma proposta de educação em período integral que confirmou sua decisão de ser professora. Teve ainda outras experiências como a realização de palestra em uma escola técnica na qual prestou teste seletivo para atuar na área de meio ambiente, onde ficou por dois anos e três meses, período que coincidiu com sua gravidez e licença maternidade. Foi novamente convidada para proferir uma palestra na UNIP e recebeu o convite para atuar como professora. Nesta instituição, ficou por dois anos. Passou então, no teste seletivo do Instituto Federal de Londrina, etapa que considera importante para a constituição de sua profissionalidade, pois afirmou que:

> [...] uma coisa que eu sempre almejava estar dentro de uma instituição federal, principalmente no Instituto Federal de Londrina, onde já tinha assistido a uma palestra do José Pacheco que tinha uma metodologia diferenciada de ensino, então eu queria estar ai, eu queria ver aquilo, daí eu larguei tudo, acabou tudo, acabou o contrato da ETEC e o contrato da UENP, daí eu larguei a UNIP para estar em uma instituição que eu acreditava, 3 meses só, mas larguei tudo porque era o que eu acreditava, daí eu estive lá dentro, foi muito bom quando eu estive lá dentro e aí logo que eu saí de lá estava desempregada [...](PC-1, 2018).

Encontram-se presentes,em muitos momentos da prosa desta entrevistada, as condições que caracterizam a constituição de profissionalidade nos moldes trazidos por Pimenta (2009), quando a autora salienta que esta se constrói também pelo significado que cada professor atribui à docência, diante de seus próprios valores, de sua maneira de ser e estar no mundo, bem como de suas angústias e anseios. Assim, quando PC-1 relata aspectos de sua vivência ao perceber que alunos carentes apresentavam um percurso de aprendizagem bastante distinto daquele que ela própria havia vivenciado.

Da mesma forma, merece destaque o anseio expresso pela professora colaboradora, em relação a integrar o corpo docente de uma instituição federal, especialmente o Instituto Federal, em virtude da presença de um determinado professor a cuja palestra havia assistido e que defendia uma metodologia que se aproximava bastante do ideal por ela pretendido. Reporta que "[...] então eu queria estar aí, eu queria ver aquilo, daí eu larguei tudo [...]" (PC-1, 2018). A entrevistada foi bastante enfática ao

afirmar que largara tudo, ou seja, contratos temporários em três instituições diferentes, para uma curta experiência como docente em uma instituição federal. No entanto, finaliza sua fala dizendo que, apesar de ter sido um período muito favorável, ao sair de lá estava desempregada, o que nos leva a ver uma condição de precariedade do trabalho docente, na qual os vínculos não se estabelecem de forma duradoura, podendo trazer impactos negativos na forma de constituição de sua profissionalidade.

Avançando em sua trajetória profissional, PC-1 mencionou uma experiência como docente em uma fundação de ensino paulista, onde ministrava aulas no curso de Agronomia e vivenciou uma realidade diferente, por se tratar de um campo de trabalho eminentemente prático, vinculado à vivência do campo de muitos dos alunos. Ao passar no teste seletivo para a UENP, a entrevistada deixou a fundação por incompatibilidade de horários, visto que as duas instituições eram em estados diferentes (São Paulo e Paraná). Observamos a determinação da professora em ingressar em uma universidade pública, quando afirma que "[...] tive que fazer uma opção: largar um contrato indeterminado, para pegar um contrato determinado, mas por conta de ser porque algo que eu acredito, porque eu quero chegar um dia lá [...] (PC-1, 2018).

Quando indagamos se a entrevistada tinha algo mais a acrescentar, respondeu de maneira incisiva: "É só, com certeza é professora que eu quero ser". (PC-1, 2018). Ao avaliarmos a trajetória desta entrevistada, desde suas experiências em outro curso, perpassando o trabalho voluntários em cursinhos e contratos temporários em diferentes instituições, verificamos que cada uma destas experiências conduziu à certeza de sua escolha pela docência. Assim, sua profissionalidade foi sendo constituída nos moldes propostos por Gimeno-Sacristán (1995), quando se refere a um pensamento pragmático, na inter-relação entre ideias, intenções e ações, no âmbito de situações particulares relacionadas à atividade docente. Nesta dimensão, não devemos relativizar o início do posicionamento de nossa entrevistada, quando afirma: "É só!", pois esta fala resume todos os aspectos que integram a constituição de sua profissionalidade até o momento de realização da entrevista.

Em relação a PC-2, também foram encontrados elementos que confirmam a importância da vivência durante a formação acadêmica e a trajetória profissional do entrevistado. Relatou que terminou a graduação em 2011 e no mesmo ano assumiu aulas no Ensino Médio como PSS (Processo Seletivo Simplificado) no estado do Paraná. Em 2012, esteve afastado para concluir o mestrado e retornou à docência em 2013, no

Ensino Médio, em curso pré-vestibular e também como colaborador na UENP. À semelhança de PC-1, atuou como voluntário por um ano na área de Ecologia. PC-2 mencionou uma experiência positiva que ajudou bastante em sua formação, durante a realização de um estágio no mestrado, quando foi responsável pela disciplina, em virtude de afastamento do professor efetivo.

Extraímos da entrevista com este professor dados pertinentes à constituição de sua profissionalidade, conforme segue:

> Nessa questão profissional, cada dia vou aprendendo mais com meu orientador que também é da área, dá aula na mesma área do que eu, cada dia eu percebo que vai melhorando, fico mais à vontade na sala de aula, vou criando ou testando novos métodos, percebo que cada ano que passa a gente vai amadurecendo e melhorando (PC-2, 2018).

Vinculada a aspectos de sua prática como aluno, estagiário e docente, evidenciamos no trecho transcrito o desenvolvimento de sua profissionalidade, sobretudo por influência de seu orientador, que é também seu colega em universidade. Quando diz que "[...] a cada ano que passa a gente vai amadurecendo e melhorando" (PC-2, 2018), confirmamos a ideia proposta por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), quando definem a profissionalidade como a dimensão interna da profissionalização, referindo-se ao processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais. Nas condições expostas pelo entrevistado, observamos que o apoio recebido pelo orientador, articulado à sua própria vivência de sala de aula, mostram-se determinantes para seu amadurecimento na docência.

A influência externa também foi um aspecto presente na trajetória de PC-3, pois a mesma enfatizou que sua mãe era pedagoga e professora. "Eu sempre falava que não ia ser professora, eu fiz Psicologia, porque eu ia ser psicóloga e não ia ser professora [...] (PC-3, 2018). A negação inicial em relação à docência é um fator a ser considerado, uma vez que pode estar pautado em sua vivência na família, pois a atuação da mãe como pedagogia e professora pode ter gerado uma reação pouco favorável em relação à profissão, já que a desvalorização deste profissional é evidente em muitas esferas da sociedade brasileira.

No intuito de aprofundar a constituição da profissionalidade em relação a esta professora colaboradora, retomamos o conceito de Ambrosetti e Almeida (2009), quando dão ênfase à dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, enfatizando ainda o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência.

A entrevistada revelou ter participado de um projeto durante a graduação, no qual dava aulas de Psicologia para o curso de Formação de Docentes e teve seu interesse despertado para a docência. Ao término do curso superior, foi trabalhar na área de saúde pública na esfera municipal, embora seu interesse fosse ingressar no mestrado. Refere que: [...] como eu fui chamada para trabalhar aqui na prefeitura, eu acabei falando: tive uma oportunidade eu vou, depois eu vejo o que eu faço [...] (PC-3, 2018). Assim, observamos que as escolhas profissionais da entrevistada nem sempre apresentam um foco definido, parecendo estar situada na contingência das oportunidades profissionais que se apresentavam em sua vida.

Durante o curso de mestrado, decidiu estudar a formação do psicólogo: "[...] eu acabei caindo na área dos processos de ensinar e aprender dentro da análise de comportamento que a gente chama de programações de condições, desenvolvimento de aprendizagem ou de ensino [...]" (PC-3, 2018). É bastante significativo o emprego da expressão 'eu acabei caindo', para reforçar a ausência de uma opção definida para sua atuação no campo profissional.

Assim, consideramos que o conceito de profissionalidade docente vincula-se de forma direta aos diferentes contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. Em relação a PC-3, encontramos, no início na escolarização básica, a negação do desejo de ser professora e, em sua formação profissional, o fato de haver trabalhado com o curso de Formação de Docentes representa uma experiência que pode ter influenciado sua profissionalidade. Sobre a experiência de ter realizado um estágio em docência, revelou que:

> [...] a partir disso, eu acho que acabei me interessando realmente [...] vi que gostava muito de dar aula e principalmente por essa formação nessa área específica, porque tem um olhar, um cuidado, um desenvolvimento muito grande para a questão de dar aula, não só no sentido de dar aula em si, mas toda, a gente começa a pensar em uma questão social, uma demanda, pois eu tenho que estabelecer o que a gente chama de objetivo de ensino, comportamento dos objetivos, atividades para desenvolver [...] isso foi interessante. Eu saí do mestrado e pensei: vou tentar dar aula se surgir oportunidade e acabou surgindo e foi quando eu decidi ir para essa área mesmo e até hoje é o que me vejo fazendo até pensando enquanto psicólogo, trabalho docente, sendo docente, mas pensando em acompanhamento para desenvolvimento de comportamento de estudo, então querendo ou não, ainda tem um aspecto de desenvolvimento de aprendizagem e tudo mais e é o que eu tenho visto, gostado de fazer.

Poderíamos ir além na observação de alguns aspectos bastante pertinentes da fala de PC-3, pois não vislumbramos uma identificação com a profissão docente. Isto pode ser comprovado em trechos como '[...] vou tentar dar aula se surgir oportunidade[...]", "[...] eu decidi ir para essa área mesmo[...]" "[...] querendo ou não[...]" (PC-3, 2018). Observamos no trecho final da fala transcrita que, embora atue como docente, busca uma abordagem no campo da Psicologia para dar sentido à sua identidade profissional. A falta de clareza em relação à carreira confirma-se quando PC-3 menciona que: "[...] como a carreira que eu te falei ainda nessa experiência de dar aula, então parece que se confirmou, o que eu quero seguir mesmo assim, isso agora estou tentando me organizar para correr atrás de cada vez mais uma formação específica". (PC-3, 2018). Embora não seja objeto deste estudo, verificamos nesta profissional uma crise que evidencia problemas em sua identidade docente, pois a mesma não se enxerga como professora, mas como psicóloga que deseja estudar o desenvolvimento da aprendizagem.

Novamente buscamos em Ambrosetti e Almeida (2009) a compreensão de que vivenciar a profissão e identificar-se com o ofício docente implica considerar o universo social e psicológico em que o professor se encontra envolvido. Assim, nas entrelinhas do discurso de PC-3, encontramos indícios de uma indecisão quanto aos caminhos que deseja percorrer em sua carreira docente.

Em direção oposta ao pensamento de PC-3, a quarta participante da pesquisa (PC-4) disse textualmente que nunca se identificou no campo da Psicologia, revelando que desde que participou de projeto de iniciação científica se interessou pela carreira docente. Ademais, destacou a grande influência advinda da sogra, também professora universitária, e do marido. Percebemos a existência de conflitos expressos em trechos de sua fala: "[...] então fui fazer o mestrado, mas não tinha dado aula ainda, aí eu estava com muito medo de como ia ser, se eu ia gostar, se eu não ia gostar [...] (PC-4, 2018).

Aprofundando nossa análise em relação aos conflitos vivenciados por PC-4, julgamos oportuno retomar a concepção de Lüdke e Boing (2004, p. 1174), quando sinalizam que "Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação". Assim, conforme veremos em outros momentos da entrevista com esta profissional, observamos que as dúvidas iniciais foram dirimidas ao longo dos anos iniciais da docência.

Tendo concluído o mestrado em educação, mudou-se de estado e teve uma experiência de três meses no ensino superior: "[...] foram bastante difíceis [...] daí eu disse: passei por isso, todas essas dificuldades, quero isso para minha vida, quero ser docente mesmo, me identifiquei muito, com as condições de instrumento, de calor, é o que eu quero, me senti realizada [...]" Assim, constatamos que, embora tenha revelado inicialmente uma preocupação sobre sua inserção na carreira docente, além do fato de que sua primeira experiência no ensino superior, em um outro estado, tenha ocorrido em condições adversas, foi bastante incisiva ao declarar que deseja realmente ser docente e se sente realizada na profissão.

Nesta dimensão, buscamos em Bozu (2010) a percepção de que grande parte dos professores iniciantes vivencia seu primeiro ano de trabalho na docência, como uma experiência problemática e estressante. No caso de PC-4, confirmamos que a constituição de sua profissionalidade vem sendo fortalecida pela vivência dos problemas de sua prática profissional docente, em meio um ambiente institucional de grande complexidade e incertezas.

De volta ao estado do Paraná, PC-4 passou em teste seletivo para a Universidade Estadual de Londrina (UEL), e relatou que "[...] entrei no meu primeiro contrato na UEL e essa realização só foi se confirmando [...]". Acrescentou, porém, que as condições de trabalho nem sempre eram satisfatórias, pois, atuando em contrato de 40 horas, chegou a ter 27 estagiários de Psicologia escolar. "Era muito trabalho, então toda essa construção só reafirmava esse entendimento de carreira, de construção de carreira, estou fazendo doutorado e pretendo voltar como efetiva" (PC-4, 2018). Novamente frisamos a expressiva percepção da entrevistada acerca de sua carreira docente, à vista de trechos que ratificam a constituição de sua profissionalidade a cada experiência que vivenciava, tanto na formação acadêmica quanto na atuação no ensino superior.

Trazendo esta percepção para o foco de nossa pesquisa, que trata de professores iniciantes do ensino superior, encontramos correspondência nas ideias de Bozu (2010), quando considera que durante o primeiro ano, os docentes elaboram um autoconceito sobre como ser professor, envolvidos em um processo de aprendizagem no intuito de enfrentar com êxito as situações de ensino. Ocorre, ainda segundo este autor, um processo de troca e de reorganização dos conhecimentos, valores, atitudes e conceitos presentes no processo de formação inicial, culminando no desenvolvimento de um estilo próprio de ensino.

Ao buscarmos aproximações entre as posturas reveladas pelos quatro entrevistados, observamos que todos evidenciaram em suas falas a certeza de desejar ser professores e assumem esse desejo, à exceção de PC-3, que em alguns momentos mostra-se decidida e em outros parece não ter certeza do desejo de abraçar a carreira docente, direcionando sua área de atuação, a Psicologia, para o campo da educação.

De maneira análoga, encontramos similaridades em relação aos quatro entrevistados, no que diz respeito ao desejo de se tornar efetivos, conforme comprovam os excertos a seguir: "[...] uma coisa que eu sempre almejava estar dentro de uma instituição federal" (PC-1); "[...] para poder entrar como efetivo, em algum dia em alguma instituição, esse é meu objetivo, minha vontade, gostaria que desse certo" (PC-2); "[...] estou tentando me organizar para correr atrás de cada vez mais uma formação específica". (PC-3, 2018). "[...] pretendo voltar como efetiva" (PC-4). O desejo expresso pelos docentes é um indicador da precarização que permeia sua atuação como professores colaboradores. Assim, quando repensamos as experiências vivenciadas pelos professores colaboradores que compuseram a amostra de nossa pesquisa, identificamos uma relação marcada por angústias, rupturas e perdas, ligadas à temporalidade definida pelo contrato. É o momento da marca da precariedade desta inserção no CRES, em que a rotatividade e a ruptura não afetam somente os professores, mas também os alunos e a instituição, embora estes não se constituem objeto de estudo desta tese.

É oportuno, assim, afirmar que estes profissionais atuam em um processo de contínua reconstrução, conforme pontuam Gorzoni e Davis (2017), para quem a profissionalidade pressupõe um desempenho e conhecimentos específicos que vão sendo redimensionados de acordo com o cenário histórico e social predominante.

Outra questão que analisamos diz respeito à percepção dos entrevistados sobre seu papel como formadores de professores. A este respeito, PC-1 manifestou novamente sua intencionalidade de atuar como professora, quando referiu que:

> Na verdade, eu vejo como eu quero ser professora, eu vejo que eu quero ser professora de licenciatura que ensine outros professores nesse papel, isso é uma coisa que eu tenho muita consciência e é uma das questões que eu mais tento trabalhar dentro da sala de aula. A minha formação foi assim e eu vejo isso, nas instituições em forma geral essa dualidade entre as disciplinas da áreas duras e das disciplinas das áreas de formação de professores como se fosse duas coisas distintas, eu tento na minha prática pedagógica aproximar essas duas coisas, então por isso que eu também tento buscar essa questão das teorias da educação para pode aplicar dentro da sala de aula, trazer isso na dinâmica da sala de aula então por exemplo eu sempre tento dar atividade que seria como o aluno iria ensinar isso o que eu estou ensinando (PC-1, 2018).

Parece-nos relevante o trecho em que a entrevistada salienta que sua forma de atuar como formadora de professores repercute aspectos de sua formação. Deste modo sua profissionalidade vai sendo constituída a partir de elementos que integram sua formação acadêmica e sua prática docente. PC-1 relata um episódio em que um aluno, tendo recebido um elogio em resposta de uma avaliação, sentiu-se estimulado e acrescentou que quando fosse professor, iria agir de maneira semelhante. Um termo empregado pela docente auxilia na compreensão desta forma de trabalhar, pois PC-1 utiliza o vocábulo *missão* para expressar suas práticas docentes, reafirmando que "Eu acredito muito que a gente aprende pelo espelho, né, pelo exemplo, né".

Julgamos pertinente a questão levantada pela docente quando situa a profissão docente como suscetível a modelos trazidos por outros professores, e identificamos que ela também insere a discussão acerca da importância da formação de professores como um processo que possibilite a ampliação da cidadania, da autonomia e do pensamento crítico, não apenas no que diz respeito às as condições emergentes do sistema escolar, mas para questões mais abrangentes principalmente aquelas que se referem às condições do trabalho docente, profissionalidade e profissionalização.

> Então eu tenho muita consciência disso e acredito que muito dos problemas que a gente vê hoje na educação estão relacionados à formação de professores. Tem problema do Estado? Tem. Tem problema na escola? Tem. Tem o problema de todo mundo, mas o problema na formação de professor talvez seja um problema chave dentre todos esses outros, a gente formar um professor que não vai ser crítico dentro de uma escola é um problema. Ele vai lá e aceitar o sistema da forma como é (PC-1, 2018).

Apontamos como positivo o posicionamento da entrevistada, que reconhece a existência de problemas relacionados ao estado e à própria escola, mas aponta as falhas na formação de professores como um dos maiores entraves à condução do processo educacional, uma vez que a ausência de criticidade do professor poderia resultar em uma passividade que não deve ser inerente à atuação docente.

Novamente encontramos semelhanças entre o pensamento de PC-1 e PC-2 em relação ao papel de formadores de professores, pois este se manifestou dizendo: "É uma responsabilidade tremenda, gigantesca [...]. É um sentimento ao mesmo tempo nobre porque é legal que você está formando formadores também, mas é uma responsabilidade". (PC-2,2018).

Quando perguntamos se havia uma consciência de que estava formando formadores, PC-2 respondeu afirmativamente, porém reforçou que sua área é a zoologia e que tem que se cobrar todos os dias sobre este papel, por se tratar de um curso de licenciatura: "[...] eu sempre tenho que voltar para ensiná-los a serem professores".

PC-3 situa-se no mesmo posicionamento assumido pelos dois outros docentes, quando reflete: "[...] essa questão de ser professor e formar qualquer profissional, achei isso de uma importância enorme, acho que é o grande desafio, a satisfação do trabalho[...]" (PC-3, 2018). Pondera ainda que a base das mudanças esperadas por intermédio da educação é uma boa formação de professores.

> Eu tenho uma responsabilidade muito grande, porque eu falo sobre os processos de ensinar e aprender e a gente discute na turma, né. Como o professor pode atuar de forma a promover realmente as aprendizagens, entender as individualidades dos alunos, mas ao mesmo tempo trabalhar o coletivo? Eu discuto tudo isso com eles, daí eu acabo tendo que olhar para mim: será que eu estou fazendo tudo isso que a gente discute, que a gente chega falando que é importante que o professor aja, então é uma responsabilidade muito grande por isso, que eu sou uma professora formando os professores[...] (PC-3, 2018).

No trecho apresentado, evidenciamos uma autocrítica da docente, no momento em que assume que seu papel como formadora de professores representa uma grande responsabilidade, gerando discussões com os alunos e deixando implícita a necessidade de formação continuada não somente para si, mas também para seus alunos. Assim, quando indaga "[...] será que estou fazendo tudo isso que a gente discute"? (PC-3, 2018), esta docente reflete sobre a constituição de sua própria profissionalidade.

Na mesma ordem de pensamento, PC-4 também assume que formar professores é uma grande responsabilidade e enfatiza que se sente mais confortável atuando no âmbito da licenciatura que em sua própria área de formação, a Psicologia.

> [...] eu me sinto em um espaço confortável que eu gosto de estar nessa situação de formadora de formadores, porque eu trabalhei com isso, trabalhei na Psicologia na formação, meus estagiários e estagiárias da Psicologia faziam formação com professores e professoras das escolas na perspectiva de gênero e diversidade sexual, que é meu objeto de estudo do doutorado. Então eu acredito que é um espaço privilegiado de condição de conhecimento, de condição de postura, [...] eu acho que é muito importante e essa responsabilidade me traz uma satisfação, eu gosto mais de trabalhar eu me sinto mais à vontade nos cursos que são das licenciaturas do que dentro da própria Psicologia, por conta da minha formação, né, toda dentro da educação, acho que me dá mais condições, mais possibilidades de enxergar e contribuir no que na própria Psicologia.

Ao empregar termos como ‘espaço confortável’ e ‘espaço privilegiado’, confirmamos a adequação da docente no papel de formadora de professores, vinculada à sua própria condição de pesquisadora, pois menciona seu objeto de estudo no doutorado, também voltado para a área de formação.

Inferimos, assim, que PC-4 tem a sua profissionalidade voltada mais para a área da educação e corroboramos com os autores que embasam nosso trabalho sobre a importância dos saberes da prática na constituição da profissionalidade docente.

Ao procuramos estabelecer um comparativo entre os quatro entrevistados, no que se refere à sua percepção sobre o papel de formadores de professores, encontramos evidências de que todos consideram esta uma tarefa importante, sobretudo no que diz respeito às mudanças necessárias para o estabelecimento de um fazer docente mais crítico, relacionado com as demandas dos alunos, da instituição e da sociedade. Em PC-1 e PC-2 encontramos uma maior correspondência de sentidos atribuídos a esta função, posto que foram utilizados os termos *missão* e *nobre* para se referir à formação de formadores. Adiante, quando tratarmos de profissionalização, iremos explorar com maior profundidade estes posicionamentos, que precisam ser discutidos à luz da valorização da profissão docente.

Na última questão que abrangemos na análise acerca da constituição da profissionalidade docente, indagamos sobre as mudanças na forma de trabalhar dos professores colaboradores iniciantes no ensino superior paranaense.

PC-1 disse não ter havido muitas mudanças, porém, quando insistimos, revelou que se preocupa com a questão organizacional e a questão de atualização, enfatizando que “[...] eu acho que sempre mantive essa característica de ser a professora com dinâmica, com essa questão de trabalhar o contexto relacionado com a realidade do aluno [...]”. Relata ainda que procura dar aulas diferenciadas, pois quando aluna tinha dificuldades e precisava de ferramentas didáticas auxiliares. Verificamos que a constituição da profissionalidade docente desta profissional encontra-se relacionada à sua própria condição como aluna da graduação. Resumindo as mudanças desde o início de sua atuação profissional, declarou que: [...] Acho que essas características não mudaram muito, tive essa evolução, sempre tive, mas acho que a minha característica de ser professora é basicamente a mesma desde o início”. (PC-1, 2018).

De maneira análoga, PC-2 também disse não ter havido muitas mudanças, e apontou apenas o fato de ter adquirido maior flexibilidade no trato com os alunos, refletindo em uma maior tranquilidade para trabalhar os conteúdos de forma diferenciada para cada turma. Questionamos, então, a que ele atribuiu essas mudanças, e obtivemos a seguinte resposta:

> À experiência e muito também à observação de outros professores, quando eu vejo outras metodologias pelas redes sociais, um professor ou outro, um amigo postando alguma coisa, eu sempre cato algumas coisas, comentários dos alunos. Olha, eu posso fazer isso o ano que vem... verdade vamos fazer isso... vamos mudar o que não deu certo, vamos mudar, acho que muita coisa de erro e acerto mesmo e observações de outros profissionais da área (PC-2, 2018).

Diante da posição assumida por PC-2, convém retomarmos o que afirma Garcia (2010) quando assinala que o período de iniciação ao ensino envolve todo um ritual que permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante, assim compreendidos os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão. Deste modo, quando o entrevistado menciona que, diante de outras metodologias com as quais tem contato, busca incrementar sua própria prática, vemos estabelecidos elementos da cultura docente que vão sendo internalizados na constituição de sua profissionalidade.

PC-3, por sua vez, também abordou as mudanças em sua forma de trabalhar desde o início da carreira:

> Acho que em termos dos métodos, da metodologia utilizada, não. Lógico, a gente vai se adaptando, mas hoje em dia é mais tranquilo pensar, fazer todo esse processo, acho que é mais produtivo e também conto com o *feedback* dos alunos [...] as coisas foram se adaptando, mudou um pouco nesse sentido, mas a essência, digamos assim, que é minha fundamentação teórico-prática, não (PC-3, 2018).

A entrevistada relata que em sua essência, ou seja, no que diz respeito á metodologia empregada e à sua fundamentação teórico-prática, não houve mudanças expressivas desde que ingressou na carreira, porém, menciona sentir mais tranquilidade ao organizar sua prática docente, reiterando a importância do *feedback* dos alunos.

Esta forma se situar-se na profissão é confirmada por Fanfani (2007), quando este aponta que, nas condições atuais, a docência tende a construir-se cada vez mais pela experiência, sem que seja apenas cumprida uma função pré-estabelecida, mas por meio de uma construção pessoal, usando a imaginação e os recursos disponíveis.

Não obtivemos uma resposta conclusiva de PC-4, que respondeu de maneira lacônica, dizendo que sua forma de trabalhar mudou bastante desde o início da carreira.

Em outro ponto de nossa análise, encontramos maior detalhamento desta entrevistada quanto às mudanças em seu desenvolvimento como professora.

Para finalizar nossa análise, sem, contudo, esgotarmos todas as possibilidades de discutir a questão da constituição da profissionalidade docente, entendemos que houve muitas aproximações entre os entrevistados, que relataram mudanças consideráveis em sua prática desde o ingresso na docência. Indo além, PC-3 se reportou à importância do *feedback* dos alunos no processo de mudança ocorrido no decorrer de seu período de docência.

Em situação um pouco diferenciada, situamos PC-1, que afirmou não ter havido muitas mudanças em sua forma de atuar desde o ingresso na carreira docente, revelando ter havido uma evolução devido a seu interesse em atualização, por meio do aprofundamento teórico e metodológico, mas mantendo as características de trabalhar de forma contextualizada, observando a realidade dos alunos.

Devemos observar, no entanto, que estamos tratando de professores iniciantes do ensino superior, submetidos a um ou vários contratos temporários em diferentes instituições, que ocasionam angústias, conforme revelam vários trechos das falas transcritas e que muitas das mudanças podem ainda não ter sido percebidas ou mesmo serão implementadas após um tempo maior de exercício da docência no ensino superior. O que não se pode negar é o impacto trazido pela condições de trabalho docente à constituição da profissionalidade de cada um dos docentes que participou de nossa pesquisa.

Não obstante, percebemos claros indícios de que as condições de trabalho docente parecem estar afetando o trabalho do professor em início de carreira no ensino superior, interferindo, assim, na constituição de sua profissionalidade. A confirmação deste pensamento deriva da análise de prosa realizada durante trechos das entrevistas com os quatro docentes, confrontados, também, à nossa própria vivência em condição análoga na docência do ensino superior paranaense.

O que observamos, face à posição atual do governo do estado do Paraná em relação às universidades paranaenses, sobretudo no que diz respeito à contratação de professores sob o regime CRES, é um total descaso com a qualidade da educação superior, evidenciado pela inexistência de concursos para a admissão de professores efetivos e pela falta de preocupação com a forma de contratação e a capacitação dos professores contratados como colaboradores, demonstrando um desprezo ainda maior

pelo processo educativo, pois tudo isso interfere na qualidade do ensino oferecido nas universidades paranaenses, embora esta seja uma questão ainda mais complexa da qual nos esquivamos neste estudo.

Na sequência, analisaremos as respostas obtidas que convergiram para a construção do eixo referente à profissionalização.

4.3 ABORDAGENS CONVERGENTES PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO

No bloco de respostas que consideramos em convergência com a profissionalização, inserimos as questões relativas aos desafios encontrados pelos docentes em seus anos iniciais de docência no ensino superior, bem como as possíveis expectativas em relação a seu papel de professor colaborador. Também pesquisamos as mudanças percebidas pelos entrevistados desde o início de suas carreiras. Outra questão aqui contemplada diz respeito à forma de planejamento do trabalho docente.

Sobre os desafios, encontramos em PC-1 a percepção de que existem, e mostram-se positivos, conforme salienta a docente: "[...] espero ter esses desafios sempre, no sentido de superação mesmo e de não perder a motivação, acho que é um grande desafio, eu acho que uma das vantagens de ser iniciante é ter essa garra, essa motivação de querer fazer diferente (PC-1, 2018)". Complementou que o fato de ser colaboradora traz outros desafios, pois diz realizar o mesmo trabalho em condições diferentes dos professores efetivos. Poderíamos inferir que este desafio afeta a própria condição do trabalho docente, ao mesmo tempo que traz implicações para sua profissionalização, uma vez que professores colaboradores e efetivos nas universidades públicas paranaenses apresentam diferenças não apenas no que diz respeito ao salário e planos de carreiras, mas também nas oportunidades de pesquisa e extensão.

PC-2 também aborda esta questão, quando refere que o professor colaborador encontra obstáculos em muitos aspectos de sua carreira, sobretudo no que diz respeito à falta de apoio para pesquisas ou para a realização de projetos. Foi bastante enfático ao frisar que as condições de contratação dos professores temporários é um dos maiores desafios para sua profissionalização: "[...] essa pressão de a cada dois anos a gente ter que fazer o processo toda vez, isso também acaba atrapalhando um desafio bem grande, bem estressante" (PC-2, 2018).

Quando questionamos se isso afeta a sua condição de trabalho docente, PC-2 respondeu afirmativamente, reforçando que:

> Olha, esse período é muito tenso, dessa prova que a gente tem que fazer a cada dois anos como colaborador que você conhece. Cada dia que passa vai ficando mais concorrido, o pessoal vem mais preparado. Apesar de estar dando aula disso, do que cai no processo seletivo, você fica sempre com essa preocupação de não passar novamente. Isso acaba gerando um estresse, acaba gerando uma preocupação pelas condições que a gente cria em volta do processo seletivo, queira ou não queira, eu sou casado a gente contando até financeiramente e fica nesse estresse na expectativa de não passar, um risco de não passar novamente (PC-2, 2018).

O entrevistado expôs de maneira clara as questões objetivas e subjetivas referentes a este tipo de contrato, inclusive mencionando a insegurança e a instabilidade financeira a que é exposto pessoalmente, impactando também sua condição de provedor de sua família. Um ponto a ser comentado da fala deste docente refere-se ao fato de que mais uma vez a sua profissionalidade e sua profissionalização entram em um patamar de instabilidade, sem saber qual o próximo local de trabalho, as disciplinas que irá ministrar, a possibilidade de frequentar eventos ou não, ou seja, há uma percepção persecutória de que tudo volta ao início a cada final de contrato.

Não obstante, chamou-nos a atenção um trecho da fala do docente, quando menciona que os testes seletivos para contratação de professores temporários aumentam seu grau de dificuldade a cada edital, pois menciona que “Cada dia que passa vai ficando mais concorrido, o pessoal vem mais preparado”. (PC-2, 2018). Isto confirma o desejo de muitos profissionais de integrar o quadro de docentes do ensino superior, mesmo em condições precárias. Inferimos ainda que muitos dos candidatos ao cargo de professor colaborador nem sempre atentam a tais condições, ou, quando o fazem, desejam fazer deste período uma experiência para o ingresso como professor efetivo e somente após atuarem por um ou dois contratos é que começam a perceber de maneira sutil os desafios presentes na condição de professor colaborador.

Retomamos, neste ponto, o conceito de profissionalização apresentado por Nuñez e Ramalho (2008), quando afirmam que se trata de uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência. No caso específico dos professores colaboradores das universidades paranaenses, é evidente a descontinuidade que impregna cada novo contrato.

Ainda em conformidade com estes mesmos autores, encontramos a percepção de que as lacunas na profissionalização docente são bem representadas tanto por PC-1 quanto por PC-2, uma vez que estão presentes neste conceito novas representações da

educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. Assim, quando a primeira docente constata que realiza o mesmo trabalho que seus colegas efetivos, porém, em condições distintas; e PC-2 revela preocupações com a subsistência de sua família, corrobora-se a precariedade de suas condições de trabalho docente e, por consequência, da constituição de sua profissionalidade e profissionalização.

A diversidade de disciplinas em cursos diferentes foi apontada por PC-3 como um dos maiores desafios que encontra em seu cotidiano, bem como a utilização de ferramentas da instituição para registro de conteúdos, faltas e avaliações. Revelou ainda que o fato de atuar com futuros professores demanda uma forma diferenciada de atuação que pode ser desafiadora. Ampliando sua resposta, PC-3 enfatizou que não somente ela, mas que outros profissionais com os quais mantém contato sofrem com tais desafios.

PC-4, por sua vez, revelou:

> Eu acho que desafio na docência vai ter sempre, mas tem na medida que as relações que são tecidas dentro do espaço acadêmico elas acabam nos atingindo e aí você está em uma relação de força e é a ponta mais fraca, você tem desafio sempre, por exemplo, em uma reunião de departamento, a gente aqui nós somos em 80 professores e professoras, é um departamento bem grande, então eu não conheço todo mundo[...] Um lugar secundário, um lugar bastante difícil, então eu acho que é desafiador no sentido que tem que participar, tem que participar das reuniões de departamento, para mim sempre eu fico com um receio, então sempre é desafiador, vai ter uma decisão para ser tomada, na questão de como você vai se colocar, porque as pessoas te olham, porque seu voto vale, mas tem relação de força de interesse, então nessa medida é sempre desafiador (PC-4, 2018).

Na resposta transcrita, podem ser destacados vários pontos que convergem para o conceito de profissionalização formulado por Nuñez e Ramalho (2008), quando a situam como um processo político e econômico, envolvendo as práticas das organizações e as relações de poder entre os grupos, no âmbito interno e externo da instituição de ensino. Desta forma, quando a docente considera-se a parte mais fraca da relação de força que se estabelece na instituição em que atua, ou mesmo quando diz textualmente que se encontra em "[...] um lugar secundário, um lugar bastante difícil [...]"(PC-4, 2018), isto pode nos fazer pensar que a precarização do trabalho docente tem um componente nas políticas públicas, mas também está dentro da própria instituição, onde professores efetivos discutem pouco a situação do professor colaborador.

Tomando como parâmetros as respostas dos docentes em relação aos desafios encontrados na condição de professores colaboradores, podemos perceber que os resultados obtidos apresentam traços em comum, sobretudo no que diz respeito a seu

papel no interior das instituições, revelando a precarização das condições de trabalho docente, seja na distinção entre eles e os professores efetivos, seja nas pressões advindas do trabalho cotidiano, ou mesmo nas tensões decorrentes da necessidade de participar continuamente de testes seletivos para contratação. É importante ainda deixar registrada a fala de uma entrevistada (PC-3), que revela sofrer com estas condições.

Outro direcionamento dado pela entrevista versou sobre as expectativas quanto à melhoria da condição de trabalho do professor colaborador iniciante no ensino superior.

A este respeito, PC-1 disse não ver nenhum caminho para melhoria, mas revelou acreditar que seja possível a união dos professores colaboradores para que sejam questionadas algumas condições, sobretudo as que se referem ao fato "[...] de não poder participar de forma igual, [...] de fazer e fingir que não faz por conta de não ter respaldo para isso" (PC-1, 2018). A entrevistada reportou-se á uma questão abordada anteriormente, quando mencionara que realizava projetos e estes não poderiam constar seu nome, mas o de professores efetivos da instituição em que atua.

Percebemos que PC-1 mencionou ainda a expectativa de melhoria das condições de trabalho, no que se refere a instalações e materiais, as quais também deixam a desejar na instituição em que atua, requerendo do professor colaborador maior esforço, mais criatividade e sobrecarregando as condições de trabalho.

Nas respostas de PC-2, comprovamos a ausência de expectativas de melhoria em sua condição, quando menciona que:

> Sinceramente, acho que não tenho expectativa que mudará muita coisa, não. Por isso a vontade é ficar efetivo, né? Não tenho expectativa de mudar muita coisa, porque eu não vejo nada de luta, nada especificamente para colaborador, mudança na legislação, falta de pesquisa minha também. [...] fiquei sabendo que a UEM tem TIDE para colaborador, a UNESPAR tem, a UEL, mas aqui na UENP não tem, não sei por que, talvez seja pela aquela Meta 4, já discuti isso com um amigo colaborador também, mas na instituição nunca vi questionando sobre isso (PC-2, 2018).

Quando ressalta o desejo de se tornar efetivo, PC-2 reforça sua condição atual, quando percebe a inexistência de lutas da categoria, que chaga ao ponto de ter condições diferenciadas de contratação no que se refere ao Tempo Integral de Dedicação Exclusiva (TIDE), permitido em algumas universidades paranaenses e negadas em outras, como a que o docente atua como colaborador. Mencionou que discutiu esta questão com um amigo, mas em termos institucionais tais discussões não são levadas a termo, até mesmo pela situação de precarização que atinge os professores colaboradores. Observamos

ainda que nem sequer é possível falar em categoria de professores colaboradores, pois não verificamos, nas instituições pesquisadas, a representatividade deste grupo.

A falta de discussão sobre a condição dos professores colaboradores revela a importância da elaboração de nossa tese, para que esta condição passe a ser olhada com maior atenção, pois implica a precarização do trabalho docente, afetando não apenas a constituição da profissionalidade, como a profissionalização.

PC-3, diante do contexto da educação superior no estado do Paraná, mostrou-se bastante desmotivada, argumentando que o momento vivido no estado do Paraná e suas instituições de ensino superior não permite vislumbrar quaisquer possibilidades de melhoria na condição de trabalho do professor colaborador, porém enfatizou que "[...] Eu acho que a gente sempre tem expectativa de querer as condições melhores [...] eu tenho esperança, mas já não sei se eu tenho expectativa" (PC-3, 2018).

Neste ponto, é conveniente reforçar que a realização desta entrevista ocorreu em um dos momentos mais conturbados da relação entre o governo do estado do Paraná e as universidades públicas, quando estava em jogo a retirada da autonomia das universidades, questão que foi discutida em última instância pelo Supremo Tribunal Federal, dando ganho de causa às universidades.

Esta situação de extrema precariedade também é destacada por PC-4, que amplia a discussão para questões como a falta de testes seletivos, a não contratação de novos professores, a redução nos contratos de trabalho e a falta de opção no tocante a férias.

> Não tenho, assim é o que eu estou vendo é corte, então as previsões de teste seletivo dentro da instituição já foram cortadas possibilidades. Vários departamentos já foram notificados já que não ia ter no nosso departamento a ente vai ter uma queda de aposentadoria bastante acentuada no ano que vem que não sabe se vai ter reposição, porque no anúncio está estagnado o processo de contratação. É a questão das férias, não sei como você está ai passando por esse processo, mas as férias desde o ano passado, as férias estão sendo obrigatórias, não posso optar por tirar ou não tirar mais, o governo não dá mais possibilidade, então eu entrei agora e eu estou tendo que pegar o recesso, tive que assinar o recesso como tempo de férias para não ter a possibilidade de ter o ressarcimento das férias, então ele não dá mais essa possibilidade, eu não vejo possibilidade de melhorias, acho que a tendência vai ser adotar o mesmo regime de trabalho do Estado de São Paulo, eu acredito bastante nisso, eu acho que está caminhando para esse movimento, a redução dos contratos de trabalhos tem sido bastante acentuada nos dois centros que eu tenho participado.

No trecho final de sua fala, PC-4 estabelece uma comparação entre as condições dos professores paranaenses e o regime de trabalho do estado de São Paulo, em que, conforme mencionamos, existe até mesmo a contratação de professores bolsistas, com valores irrisórios, para suprir as demandas das universidades públicas.

Uma vez apontadas as percepções dos quatro docentes acerca das expectativas de melhoria na condição e professores colaboradores nas universidades paranaenses, evidenciamos uma total descrença dos mesmos em relação a possíveis melhorias. Este fato leva-nos a indagar novamente a necessidade de busca da profissionalização com foco direcionado para este grupo de profissionais que atuam nas universidades estaduais paranaenses, mas que podem ser considerados invisíveis no que diz respeito à sua condição de trabalho.

Outro ponto que foi questionado envolveu a mudança percebida pelos docentes no tocante ao desenvolvimento durante seu período de atuação.

PC-1 deu uma resposta bastante abrangente que suscitou uma série de reflexões. Um primeiro ponto mencionado refere-se à empolgação inicial da docência: “A questão do início, de querer transformar tudo, estar muito motivada, de querer fazer aquela transformação, isso vai amadurecendo aos poucos, vai se perdendo, vai acomodando ao sistema e deixa um amadurecimento também organizacional [...] (PC-1, 2018). Neste trecho, evidenciamos uma posição bastante corriqueira no magistério de ensino superior, quando o docente assume aulas e apresenta expectativas, as quais vão sendo rapidamente frustradas diante das reais condições de trabalho. Quando PC-1 revela ter se acomodado ao sistema, este parece-nos um indicativo da adaptação necessária, mas nem sempre positiva, porque implica a perda da motivação profissional.

Outro ponto mencionado por PC-1 refere-se à interação com os pares, tendo sido comparadas suas experiências em uma instituição federal e a estadual em que atuava no momento de realização da entrevista.

> A questão de saber o relacionamento entre os colegas professores também [...] em uma instituição pública como o Instituto Federal, era todo mundo muito junto, todo mundo pela mesma causa, mas quando você está em uma instituição menor, tem muita competição, tem muito aquilo de passar a perna mesmo [...] porque no início foi uma frustração, mas hoje eu já vejo como amadurecimento e eu já consigo lidar com isso de uma forma muito mais sensata (PC-1, 2018).

Consideramos bastante positiva a mudança relatada pela docente, quando menciona o ambiente de grande competitividade representado por uma instituição menor, o que, em suas próprias palavras, representava uma frustração, mas que passou, com o tempo, a lidar com esta situação de maneira mais madura.

Outras questões relevantes são apontadas por PC-1, no que se refere ao crescimento percebido em si mesma em relação à própria organização da aula e da avaliação, além da articulação entre a teoria e a prática docente, pois relata que "[...] a partir do momento que eu estou há quatro anos, eu vejo que mudou muito [...] " (PC-1, 2018).

Trazendo a discussão para o eixo da profissionalização docente, entendemos que as mudanças apontadas por PC-1 inscrevem-se em um âmbito mais amplo, que implica uma consideração acerca das condições estruturais das políticas públicas do ensino superior. Para subsidiar nossa análise, encontramos em Fanfani (2007) a concepção de que a profissionalização docente depende de mudanças substanciais na organização do sistema educativo como totalidade e na dinâmica e estrutura das próprias instituições educativas.

O amadurecimento na docência também é destacado por PC-2, quando refere ter percebido muitas mudanças:

> [...] principalmente por essa autonomia maior para pode definir e testar novas metodologias, mas eu percebo sim, que estou mais amadurecido, mais tranquilo para fazer as coisas, no começo eu era mais afobado [...] acabei ficando mais flexível também, de entender um pouco mais o aluno (PC-2, 2018).

Cabe ressaltar que PC-2 era, à época da entrevista, doutorando na Universidade Estadual de Maringá, o que colabora para suas tentativas de inserção de novas metodologias em sua prática pedagógica, evidenciando que a mudança não depende, como afirma Fanfani (2007), apenas do sistema educativo ou das instituições, mas também da formação docente. Esta, contudo, não é uma discussão que pretendemos prolongar neste estudo.

PC-3 reflete sobre as mudanças referentes à sua própria postura docente e à forma de planejamento das aulas e à segurança na prática docente.

> Eu acho que principalmente nas relações com os alunos e até na postura de ser ou não uma autoridade, de ser uma referência para eles, não tão autoritária, mas ser uma referência. Isso foi mudando bastante para melhor mesmo, coisas que você desenvolve quando entra em contato e até a própria questão, acho que hoje em dia é mais fácil, planejar, fazer o planejamento de aulas, antigamente, até aquela questão de demorar mais, de ficar insegura um pouco, né [...]. Acho que vou me sentindo mais segura, mais capaz mesmo, pelo *feedback* também, tudo mais (PC-3, 2018).

Importantes questões são levantadas por PC-3. Em primeiro plano, temos a percepção de que uma das mudanças ocorridas foi em sua postura, que deixou de lado a questão da autoridade, para o desejo de se tornar uma referência para seus alunos. Da mesma forma, a realização de atividades relativas à docência, como o planejamento, que antes gerava insegurança e demandava um tempo maior, passaram a ser encaradas com maior segurança. Quando PC-3 refere que se sente "[...] mais segura, mais capaz mesmo [...]" (PC-3, 2018), comprovamos um aspecto do desenvolvimento de sua profissionalidade.

Nas entrelinhas das falas de PC-3, podemos inferir mudanças em sua prática docente, muitas das quais em decorrência de uma maior segurança, adquirida com o tempo. Assim, observamos que deixou de ter uma postura autoritária para assumir um papel em que tenta ser referência para os alunos, uma vez que atua em cursos de formadores de professores. Tal mudança implica transformações em sua profissionalidade, mas também converge para a questão da profissionalização, uma vez que, conforme lecionam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), trata-se de um processo em que ocorre o desenvolvimento sistemático da profissão, tendo como fundamento a prática e a mobilização/atualização de conhecimentos especializados, além de um contínuo aprimoramento das competências necessárias para a docência.

Por sua vez, PC-4 reflete que teve dificuldades em virtude da falta de maturidade, uma vez que:

> [...] eu estava no quinto ano da Psicologia, eu fiz junto com o quinto ano e tal, me deu algum embasamento, mas muito precário, bem verdade assim e aí eu caí lá de paraquedas em Jatai, muito pelas disciplinas, sabe, porque eu participava de muitos eventos, fazia comunicação oral, nunca tive dificuldade nesse sentido, mas preparação de aula e de traquejo e de condição como docente mesmo mudei muito, a partir das experiências que eu fui tendo, me refazendo. Eu sempre faço avaliação com os alunos da minha disciplina, da minha postura, da minha atitude, isso contribuiu muito para minha transformação, então eu tive uma transformação profunda de como eu comecei [...] a partir da realidade que eu tinha desses 4 anos de docência (PC-4, 2018).

A entrevistada expressa em sua fala uma situação bastante recorrente em um número significativo de professores iniciantes, ao assumir que "[...] eu caí lá de paraquedas em Jataí [...]". Esta realidade, expressa de forma metafórica por PC-4, coincide com as condições de ingresso na docência de muitos profissionais, que se veem às voltas com um número elevado de disciplinas, muitas das quais distantes de sua área de formação. Acreditamos que, nesta perspectiva, as experiências vivenciadas neste

início são determinantes para a constituição da profissionalidade e, como reforça PC-4, permite que o docente vá se refazendo, consolidando o processo de reconstrução de que tratam Gorzoni e Davis (2017).

Sobre as mudanças no desenvolvimento como docentes, os quatro entrevistados permitiram ampliar nossa percepção sobre o processo de profissionalização docente. Assim, foram abordados diferentes aspectos, em que predominou a percepção de um amadurecimento profissional apontado textualmente por três dos entrevistados como principal mudança no desenvolvimento profissional.

Assim sendo, ao retomar os conceitos acerca da profissionalização no Quadro 5, comungamos das concepções trazidas por Flores (2014), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Nuñez e Ramalho (2008), quando salientam que este constructo envolve uma série de fatores que, entrelaçados com a constituição da profissionalidade, mostra-se determinante para que se possa compreender a docência como uma atividade profissional dinâmica e permeada por constantes mudanças.

Com vistas a investigar a forma de trabalho dos docentes, questionamos o que consideram importante ao planejar o seu trabalho, as fontes de consulta utilizadas, a escolha dos conteúdos e estratégias didáticas, além das formas de avaliação.

PC-1 mencionou o fato de buscar uma preparação maior para suas aulas, tendo mencionado Moran como referência no contexto de utilização da tecnologia. Mencionou também estudos na abordagem da Pedagogia histórico-crítica, aplicada no estado do Paraná, além da consulta a vídeos sobre motivação e prêmios oferecidos a profissionais da educação. PC-1 frisou ainda a importância de atualização das fontes de consulta, conforme refere:

> Por exemplo comecei a dar aula de genética molecular agora, era uma disciplina que já fazia algum tempo que eu não trabalhava, então como é uma disciplina muito atual, as coisas acontecem rápido[...] então se eu pegar meu livro de 2010, ele com certeza vai estar desatualizado, se for de 2015, ele também vai estar desatualizado (PC-1, 2018).

Esclareceu ainda que recorre a outros profissionais para realizar o planejamento de suas aulas, dizendo que: "[...] escrevo para todo mundo que eu conheço no momento de planejar algum conteúdo sobre o qual não tenho muito domínio[...]" (PC-1, 2018). Quanto às suas avaliações, reforçou que se mostra muito criteriosa, procurando diversificar seus instrumentos, buscando valorizar a linha de raciocínio seguida pelos alunos nas respostas.

PC-2 revelou ter havido mudanças também em sua forma de planejar as aulas e avaliar os alunos, pois "[...] no começo eu pegava só livro tradicional da área que todos os professores utilizavam em outras universidades e [...] seguia o conteúdo à risca, hoje eu mudo, [...] pensando na participação maior dos alunos [...]" (PC-2, 2018). Enfatizou ainda que busca planejar aulas práticas, pesquisando em artigos recentes. O docente, ao planejar suas aulas, leva em conta que os alunos do curso de Biologia precisam ter domínio suficiente para dar aulas desta área do conhecimento e, assim, procura aprofundar as questões metodológicas em suas aulas. Sobre a avaliação, PC-2 relatou que aplica provas escritas, trabalhos práticos e seminários, sempre respeitando o limite dos alunos e favorecendo a avaliação do processo de aprendizagem através da diversificação das atividades avaliativas. Reforçou ainda que a prática de seminários tem como objetivo a familiarização dos alunos com a prática docente, frisando a "[...] importância para eles ficarem na frente de uma sala de aula se acostumarem com isso [...]". Percebemos nesta fala uma preocupação do docente com a formação de formadores, uma vez que atua em um curso de licenciatura e procura utilizar estratégias que permitam aos alunos vivenciarem a avaliação na sua própria rotina futura como docentes.

PC-3 destacou, em primeiro plano, a necessidade de seguir as determinações da instituição no que diz respeito ao cumprimento da ementa do curso, bem como as condições de desenvolvimento da aprendizagem de cada turma. À semelhança dos outros entrevistados, relatou que realiza pesquisa sobre o conteúdo a ser trabalhado em obras clássicas da área e em artigos mais recentes, em diferentes bases de dados. "Então fico quebrando a cabeça mesmo [...] eu procuro buscar a literatura que tem sobre isso [...] eu procuro em trabalhos com esse tema, as aprendizagens a serem desenvolvidas [...] e aí a partir disso eu vou pensar: mas como eles vão aprender isso? (PC-3, 2018). Reflete-se nesta fala a precarização da condição de trabalho do professor colaborador, que não recebe apoio da instituição, seja em termos de uma efetiva coordenação das tarefas docentes, seja em relação à capacitação em exercício, fazendo com que este docente obrigatoriamente busque se profissionalizar de maneira solitária.

A entrevistada, mesmo diante de condições nem sempre favoráveis, expressou uma preocupação com a formação de professores no curso de Pedagogia em que atua: " Eu sempre tento fazer que eles se coloquem no papel de professores, como lidar em situações específicas [...] (PC-3, 2018). Sobre a avaliação, a entrevistada relatou que

procura avaliar em todas as aulas, estimulando a prática de fazer com que os alunos ofereçam um *feedback* para os colegas, tendo em vista a construção da autonomia discente.

PC-4 referiu-se ao fato de não possuir um planejamento rígido, tendo em vista que considera o processo de construção de cada turma. Quanto às estratégias de ensino utilizadas, a docente referiu-se a trabalhos com recursos tais como slides e músicas, além de atividades em grupo, destacando que "[...] todo esse tempo que eu estou tendo de experiência docente, isso também foi sendo transformado, antes eu não trabalhava muito em grupo, agora trabalho para que eu possa ter uma supervisão maior[...] (PC-4, 2018). Constatamos que, apesar de atuar há cerca de cinco anos no ensino superior, esta entrevistada já projetou mudanças em sua forma de planejar e de avaliar, o que implica um aspecto central da construção de sua profissionalidade, resvalando também para a profissionalização, pois, como explana Fanfani (2007), a profissão docente não pode ser reduzida à incorporação de conhecimento cientifico e técnico no trabalho, sendo que o aspecto determinante da luta pela profissionalização situa-se no controle sobre o desempenho do ofício. Trata-se, segundo este mesmo autor, de uma questão conflitiva, posto que dela emergem diferentes posições, interesses e profissionais.

No que diz respeito à avaliação, PC-4 procura mesclar atividades em sala e participação em sala a partir das atividades e uma avaliação que eu passo para ser feita em casa, sempre de acordo com as singularidades de cada turma:

> Fui reavaliando, junto com cada turma sempre, [...] tem turma que gosta de trabalhar com seminário, então eu faço uma proposta de seminário [...] recentemente há dois anos eu tenho feito orientações sobre as avaliações e eu achei que tem sido muito rico [...] eu discuto com eles antes da entrega final para saber o quanto sabem, o que têm de dúvida, dou orientações[...] conteúdo que eu não dei conta ou o que o texto não deu conta para tentar superar isso, essa lacuna (PC-4, 2018).

Diante do processo de profissionalização que envolve uma série de fatores determinantes, entendemos que a fala de PC-4 mostra-se bastante pertinente, por reconhecer que em alguns momentos não consegue dar conta de conteúdos e traz este questionamento para a sala de aula, procurando suprir possíveis lacunas em sua prática docente. Entendemos que esta forma de ação docente é relevante para a constituição de sua profissionalidade e também para a sua profissionalização, pois anuncia não somente a condição do professor colaborador do estado do paraná, como de todos os demais tipos de vínculo, no que se refere à forma de avaliar em educação.

Ao rever as estratégias utilizadas pelos docentes que compõem nossa amostra de pesquisa, no que concerne à organização de suas ações docentes, evidenciamos que os profissionais buscam compor, cada qual à sua maneira, os elementos de sua profissão, superando obstáculos e enfrentando as condições adversas que podem obstaculizar sua profissão.

Conforme mencionamos em nossa abordagem teórica, entendemos que a profissionalização representa um processo complexo, uma vez que pressupõe inúmeros fatores, tais como a formação, as políticas de acesso à docência, as relações com os pares, as percepções pessoais de cada professor, enfim, uma série de componentes que impactam o desenvolvimento da profissão. Esta ideia é reforçada por Gatti, Barreto e André (2011), quando destacam ainda que a profissionalização somente pode ser considerada consistente quando houver sido constituída uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Com base nos apontamentos realizados em torno deste eixo, que trouxe os pontos convergentes para a profissionalização, a partir das respostas obtidas junto aos docentes que integram nossa pesquisa, observamos a inconsistência da profissionalização dos professores colaboradores iniciantes das universidades paranaenses, sobretudo em virtude de sua forma de contratação. Isto se confirma especialmente na fala de PC-2, quando relata a situação conflitiva vivenciada pela constante necessidade de realização de testes seletivos a cada dois anos, impactando até mesmo a subsistência de sua família.

Parece-nos, assim, que a tese a que nos propusemos defender vem sendo ratificada a cada eixo que analisamos, especialmente quando avaliamos as trajetórias dos docentes aqui abordados, admitidos em mais de um contrato na condição de professores temporários, percorrendo, assim, um caminho de idas e vindas, que pode interferir em sua profissionalização.

Tendo em vista nosso objeto de estudo, outro eixo de nossa análise refere-se ao bloco de questões que abordaram de maneira específica a condição do professor iniciante do ensino superior e a percepção dos entrevistados acerca deste tema.

4.4 PERCEPÇÃO DE SI MESMO COMO PROFESSOR COLABORADOR INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR

Questionamos os docentes que participaram de nosso estudo se consideram a si próprios como iniciantes. PC-1, embora tenha afirmado que amadureceu muito desde que ingressou na docência do ensino superior, disse se considerar iniciante por ainda possuir o vigor e a motivação inicial, componentes que espera "[...] manter futuramente". Na análise de prosa desta resposta, encontramos subliminarmente a percepção de que PC-1 atribui a característica de iniciante ao fato de demonstrar o vigor e a motivação que julga ser inerentes aos professores em início da docência, até porque esses profissionais precisam constantemente produzir e se atualizar, buscando pontuação para enfrentar concursos públicos como professores efetivos. Inferimos ainda que a docente pode não ter encontrado em muitos professores não iniciantes este vigor e motivação, por isto mencionou que espera manter tais atributos em sua carreira futura.

PC-2 foi bastante enfático ao afirmar que: "Sim, os três anos apenas. Estou terminando o doutorado ainda. Tenho experiência no ensino básico desde 2011, mas no ensino superior só faz três anos. Me considero iniciante sim, com certeza" (PC-2, 2018).

Percebemos que o docente atrela sua formação acadêmica à sua condição profissional, quando refere que se considera iniciante, pois estava terminando ainda o doutorado quando foi realizada a entrevista que subsidia a parte prática desta tese.

Já PC-3 respondeu ao nosso questionamento de uma forma peculiar, pois assim se expressou: "Eu *ainda* me considero" (PC-3, 2018). O fato de ter empregado o vocábulo *ainda* sugere que a entrevistada não consegue perceber sua atuação de professora colaboradora como uma carreira já em andamento, mas fragmenta esta trajetória em disciplinas diferentes que precisa ministrar a cada semestre, demonstrando assim uma fragmentação de si mesmo como docente.

Instigada a falar mais a respeito, afirmou que:

> Eu acho que até pelo tempo de experiência, querendo ou não, tirando um ano e meio que eu fiz a mais de estágio em docência no mestrado, mas estou atuando mesmo vai fazer dois anos agora, eu me considero iniciante até pelas questões das próprias disciplinas de acabar tendo ministrado, por exemplo, cada disciplina uma vez só; não ter aquela questão de você conseguir reformular e poder ofertar disciplinas de novo Então eu estou aprendendo muita coisa, descobrindo como as coisas funcionam, eu acho que é nesse sentido (PC-3, 2018).

PC-3 comenta aspectos importantes de sua condição de professora colaboradora iniciante, pois se refere ao fato de não poder ofertar a mesma disciplina mais de uma vez, o que poderia incrementar sua prática. Acrescenta a situação em que percebe estar continuamente aprendendo, em meio a descobertas sobre a estrutura da instituição em que atua. Inferimos, assim, que ela se mostra fragilizada em sua carreira, porém não percebe que o tipo de contrato precariza sua condição de trabalho e afeta sua profissionalidade e sua profissionalização.

Quando questionamos se em algum momento de sua vida profissional vai deixar de se sentir como iniciante, obtivemos a seguinte resposta:

> Olha, boa pergunta, acho que eu tenho um perfil excelente, porque sempre acho que ainda vai ter uma formação melhor, mais experiência e tudo mais, mas eu acredito que um dia, com o passar dos anos [...] maior aprofundamento teórico, então eu acredito que passando por mais experiência, mais técnica de docência nas turmas e tudo mais, talvez com um doutorado, quem sabe eu possa subir o nível de um professor efetivo (PC-3, 2018).

É conveniente mencionar que esta entrevistada tentou ingressar no doutorado e conseguiu apenas cursar uma disciplina especial. Em sua fala, transparece a crença de que precisa buscar em sua formação um maior aprimoramento, quando refere que possui um perfil excelente, mas que deveria ter uma formação melhor, talvez um doutorado, que lhe permitiria tornar-se efetiva. A entrevistada parece não conseguir compreender que o seu contrato de trabalho reforça este sentimento de fragmentação da sua carreira, pois menciona várias formações, enfaticamente, como degraus para sua ascensão na carreira e trata com menor valor as questões contratuais.

Em posição contrária aos demais entrevistados, PC-4 disse não se considerar iniciante e justifica sua resposta nos seguintes moldes:

> Olha, não me considero mais iniciante não, as experiências que eu tive apesar de ser em duas ou três instituições, contando a de bolsista didática na UNESP, me trouxeram muita experiência, me trouxeram uma experiência bastante, como eu posso dizer, foi pouco tempo na UFG, mas foi uma experiência muito rica, né, porque eu trabalhei com muitas disciplinas que eu não conhecia, foi muito puxado lá, então eu não sei, hoje eu não me considero mais iniciante não. Não tenho essa percepção pelas experiências que foram acumuladas ao longo desse tempo (PC-4, 2018).

Se fôssemos considerar as variáveis trazidas por Bozu (210) e Oliveira (2010), bem como os critérios de seleção de que nos valemos para selecionar os docentes que compuseram nossa amostra, PC-4 deveria ser considerada iniciante, porém a entrevistada, nos quatro anos e oito meses de docência no ensino superior, à época da entrevista, considera-se não iniciante, em virtude das experiências acumuladas em seus

diferentes contratos em instituições distintas, o que pode nos mostrar que a profissionalidade e a profissionalização, por mais precários que sejam os contratos e as condições de trabalho, acabam por se desenvolver a ponto de trazer a alguns docentes, inseridos neste tipo de contrato, a percepção de si mesmos como alguém que está em pleno desenvolvimento profissional.

Buscando um fechamento para esta primeira parte do último eixo de nossa análise de prosa, encontramos o posicionamento de três docentes, que ainda se consideram iniciantes, porém, por motivos diferentes. Enquanto PC-1, docente do ensino superior há 4 anos e três meses quando foi abordada para nossa entrevista, disse considerar-se iniciante por manter o vigor e a motivação característicos de professores em início de carreira, PC-2, mesmo com tempo de experiência maior no ensino básico, declarou ser iniciante por ainda estar terminando o doutorado. Já em PC-3 encontramos uma maior profundidade em nossa análise, pois identificamos na entrevistada, com apenas dois anos na docência do ensino superior, uma divisão entre sentir-se às vezes ainda iniciante e em outro momento, perceber-se como profissional que se desenvolve o tempo todo, até mesmo à vista das necessidades advindas de sua condição de trabalho docente como professora colaboradora. Por sua vez, PC-4 revelou estar convicta de que as experiências vivenciadas em duas ou três instituições diferentes contribuíram sobremaneira para a constituição de sua profissionalidade e profissionalização, mesmo que a entrevistada não tenha utilizado tais termos em sua fala, o que confirma o pensamento de Bozu (2010), de que a marca temporal de cinco anos de docência parece delimitar a distinção entre professor iniciante e não iniciante.

Outro enfoque que buscamos analisar com bastante atenção foi a percepção dos docentes como professores colaboradores. A este respeito, PC-1 trouxe-nos uma importante contribuição para ampliar a compreensão da relevância da atuação no ensino superior em instituições públicas, conforme expõem os trechos de sua fala:

> Para mim é uma grande satisfação estar em uma universidade pública, *mesmo sendo colaboradora*, é claro que o meu objetivo é um dia passar no concurso e ser efetiva, mas para mim tem um peso muito grande estar em uma instituição pública *mesmo sendo colaboradora*, porque para mim é um abismo que separa essas duas instituições já dei aula em iniciativa privada em fundação e na pública. [...] para minha formação estar aqui é muito importante então por isso como eu passei nesse teste seletivo de novo, eu larguei tudo, larguei três empregos, pode-se assim dizer, para me dedicar só aqui, mesmo sabendo que aqui é temporário (PC-1, 2018). (*grifos nossos)*

Chamou-nos a atenção a repetição do trecho em destaque, quando PC-1 enfatiza ser uma satisfação e uma conquista, mesmo no papel de colaboradora. Esta nos parece ser a posição assumida pela grande maioria de profissionais que atuam como colaboradores nas universidades públicas paranaenses, embora não se possa generalizar a este respeito.

PC-1 enfatizou haver um grande abismo entre as instituições públicas e particulares e acrescentou, de maneira equivocada, que para sua formação, atuar na UENP era muito importante. Inferimos que o termo que deveria ter sido utilizado pela entrevistada seria profissionalidade, o que equivale, na concepção de Fernandez e Ronca (2010) a compreender que a construção da profissionalidade acontece ao longo de toda a carreira, como resultado das mais diferentes vivências profissionais com as quais o professor se depara. A exemplo de PC-4, na análise sobre a percepção de si mesma quanto ao fato de ser ou não iniciante, PC-1 também revela seu amadurecimento profissional em decorrência de suas experiências acumuladas. Quando reiteramos nossa pergunta, se era importante ser professora colaboradora no estado do Paraná, obtivemos a seguinte resposta: “Sim, exatamente sim” (PC-1, 2018).

Sobre sua atuação como professor colaborador, obtivemos de PC-2 uma posição também favorável, pois afirmou que:

> Isso ajuda com experiência profissional, ajuda muito. Para crescimento, eu acho que já me ajudou muito do primeiro ano para cá, já mudei muito em minhas aulas, minha atuação na sala de aula, isso ajuda muito [...] ajuda no currículo também, mais as coisas que a gente acaba fazendo como colaborador, muita coisa pensando no currículo também para poder entrar como efetivo, em algum dia em alguma instituição, esse é meu objetivo, minha vontade, gostaria que desse certo (PC-2, 2018).

Podemos dividir a fala de PC-2 em duas partes distintas para realizar nossa análise de maneira mais coerente. Assim, no trecho inicial, encontramos evidências de que o docente se refere à sua profissionalidade, quando remete à experiência profissional e ao crescimento pessoal, além de sinalizar mudanças em sua forma de atuar na profissão. Assim, consideramos o que aponta Flores (2014), quando conceitua profissionalidade como o conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma determinada profissão. Já na segunda parte da fala de PC-2, há sinais evidentes da construção da profissionalização, na medida em que o entrevistado afirma que ter atuado em uma instituição pública estadual pode imprimir maior qualidade ao seu currículo, permitindo-lhe auferir mais vantagens em concursos para se tornar efetivo – anseio que expressa de forma incisiva.

Dando força ao anseio manifestado por PC-2, nossa terceira entrevistada, PC-3, também declarou ter interesse em seguir a carreira acadêmica, como professora titular de uma universidade pública, pelo perfil e função social deste tipo de instituição.

> Por enquanto, apenas com o mestrado, pensando nos concursos não é possível, então eu acho que para minha condição, professora colaboradora eu não sinto nenhum tipo de incômodo, nada, com relação a isso. Acho que é uma oportunidade até para conhecer esse meio. Essa experiência agora na UEL é a primeira que eu tenho em uma universidade pública [...] essa oportunidade de ser professora colaboradora, além de poder colaborar com a formação [...] (PC-3, 2018).

Inferimos que, por se tratar de sua primeira experiência em uma universidade pública, e pelo fato de PC-3 ser consciente de que a formação em mestrado é insuficiente para tornar-se efetiva, a entrevistada considera positiva sua posição de professora colaboradora iniciante no ensino superior, salientando que não sente qualquer incômodo com relação a isso. Complementa que considera até mesmo uma oportunidade para sua formação, ou, em outros termos, profissionalidade. Porém, mais adiante, expressa uma opinião que consideramos pertinente para a discussão que aqui desejamos ampliar.

> Mas lógico que eu [...], pensando em questões mais amplas e sociais, vejo também a problemática de uma instituição pública ter contrato com vários professores colaboradores [...] mas ainda assim tem limitações, principalmente na questão de desenvolvimento de pesquisa, essas questões que aí o professor titular mesmo que tem que fazer (PC-3, 2018).

No trecho transcrito, percebemos que PC-3 se posiciona de forma crítica ao apontar as limitações da forma de contrato dos professores colaboradores da instituição a qual pertence, especificando a questão do desenvolvimento de pesquisa, que permanece restrita a professores efetivos. Deste modo, embora esta entrevistada considere sua posição como uma oportunidade de crescimento de sua profissionalização, a possibilidade de se tornar efetiva é entrevista como a situação ideal para sua carreira docente.

Iniciamos a análise da resposta de PC-4 com uma menção especial ao termo por ela empregado, quando salienta que:

> É, eu ressignifiquei na verdade, quando eu comecei, [...] em Jataí, o curso estava pouco estruturado e a visão de um professor colaborador lá era bastante diferente, era muito difícil, desde o desprezo dos alunos, com condições complicadas. Aqui na UEL eu quase não senti essa diferença, não tive muito essa distinção por ser colaboradora, por parte dos alunos, porém, por parte dos colegas, tem uma marca bastante forte que é lembrada em todos os momentos que eu sou professora colaboradora. Na UEL, sem sombra de dúvidas, foi uma experiência muito melhor assim, muito diferente da UFG, mas tem a marca de você ser temporário (PC-4, 2018).

Na ressignificação da qual fala PC-4, encontramos as bases da constituição de sua profissionalidade e também de sua profissionalização. Explicamos nossa posição quando percebemos que a docente compara sua experiência anterior em uma faculdade privada de outro estado, eivada de situações conflitivas, tais como a falta de estrutura dos cursos e o desprezo de alunos pelos professores colaboradores, com sua experiência na UEL, embora um traço marcante nesta instituição seja a distinção feita entre os professores colaboradores e efetivos, onde, segundo ela: "[...] por parte dos colegas, tem uma marca bastante forte que é lembrada em todos os momentos que eu sou professora colaboradora" (PC-4,2018).

Finalizando este ponto de nossa análise, podemos constatar que os docentes que contribuíram com nossa pesquisa deram manifestas demonstrações de importância à sua condição de professores colaboradores, porém a situam como um rito de passagem para a condição de professor efetivo.

Mesmo que as falas trazidas até este ponto da análise pareçam confirmar que a atuação como professores colaboradores pode trazer aspectos positivos para a construção da profissionalidade docente, evidenciamos que as condições de trabalho docente revelam, de maneira inequívoca, que tais contratos mostram-se deficitários em muitos aspectos, tais como a possibilidade de extensão, a pesquisa e a possibilidade de continuação em uma única disciplina de formação, tornando-se assim, um especialista em sua própria área, o que pode propiciar maior possibilidade de constituição e desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização desse docente.

Uma vez identificadas as percepções dos docentes acerca de sua condição de professores colaboradores, indagamos se esta condição interfere de alguma forma em seu trabalho docente. PC-1 foi bem direta em sua resposta: "Totalmente e não somente na sala de aula [...]acho que a gente devia propor uma rebelião, uma revolução dos CRES, porque é muito cortado em muitas coisas " (PC-1, 2018). Esta fala da entrevista corrobora a relevância de nossa tese, uma vez que a condição do professor colaborador, em especial os iniciantes, carece de maior atenção, por fazer parte do sentimento encoberto desse sujeito a respeito de sua condição. Subentendemos que, embora PC-1 tenha se manifestado no sentido de propor uma rebelião contra o regime CRES, tal condição não se concretiza, justamente pelo risco de desequilibrar a relação entre os professores colaboradores, os professores efetivos e o poder institucional.

PC-1 reportou-se especificamente à realização de projetos de pesquisa, assinalando que realiza esta atividade, dando como justificativa o fato de estar em início de carreira, ter mais 'garra' e motivação, além da necessidade de aprimorar seu currículo. Comentou que precisa pedir a colegas efetivos para coordenar os projetos, que não podem ser de autoria de professores colaboradores. Questionamos então sobre outras interferências e a docente assim se manifestou:

> Ah, tudo né. Na participação política, não pode ocupar cargos no colegiado; [...] tem poucos professores contratados e muitos são CRES, então os CRES querem fazer as coisas acontecerem e não podem, somos barrados também nessa questão político-administrativa, e também existe essa questão de melhor aproveitamento do CRES, por exemplo: abriu agora o processo seletivo para mais uma vaga, no qual eu poderia pegar a disciplina, eu me coloquei à disposição para pegar essa disciplina, mas é melhor que venha um novo CRES porque ele acumula uma carga menor, é mais aproveitado dentro da sala de aula, então aproveita-se dessa situação de ser CRES para poder utilizar dentro da sala de aula mesmo, essa é outra questão também ou mesmo a diminuição da carga horária de CRES, porque já que não faz pesquisa mesmo, a gente tem algumas situações de CRES que está passando de 40 horas para 20 e poucas horas, porque é melhor aproveitado dentro da sala de aula, mas na realidade ele fica trabalhando o mesmo tanto, né? (PC-1, 2018).

A docente foi bastante expansiva ao exemplificar de que forma sua situação como professora colaboradora interfere na sua prática cotidiana, e, de forma direta na constituição de sua profissionalidade e profissionalização. Assim, apontou limitações na dimensão política e também na esfera administrativa, como a restrição quanto aos cargos no colegiado e a diminuição de carga horária para os professores contratados no regime CRES, dando ênfase para a questão do melhor aproveitamento dos docentes em sala de aula. Em um trecho específico de sua fala "[...] já que não faz pesquisa mesmo[...]" (PC-1, 2018), identificamos o principal aspecto considerado pela docente como aquele que impõe limites à sua prática docente, interferindo de maneira mais contundente na constituição de sua profissionalidade, confirmando sua posição anterior, quando se referiu ao fato de não poder assinar seus próprios projetos de pesquisa. Em outro momento, revela que, dentre suas maiores insatisfações, situa-se a questão da "[...] desigualdade, por trabalhar o mesmo tanto e ter direitos a menos: isso é uma das minhas questões que eu mais bato" (PC-1, 2018). Face à percepção da entrevistada quanto à sua real posição como professora colaboradora, devemos acrescentar que, embora os editais de contratação pelo regime CRES ofereçam carga horária compatível com a função, bem como salários equivalentes aos dos professores efetivos, há uma série de direitos, tais como gratificações, quinquênios e acesso à pesquisa, que são percebidos de maneira desigual pelo professor colaborador.

PC-2 também foi incisivo ao declarar que sua posição como colaborador interfere em sua prática, expondo que:

> Com certeza, tem muita coisa que eu não posso fazer, [...] a gente quer desenvolver muito projeto e não pode [...] às vezes coloca nome de professor efetivo, coloca como coordenador, e quem está coordenando somos nós mesmos [...] a gente não tem direito de ser coordenador de projeto de pesquisa, só de extensão ultimamente, mas tem muitas coisas que a gente não pode fazer por ser colaborador, eu sinto muito isso (PC-2, 2018).

Na mesma direção apontada por PC-1, situamos a posição deste entrevistado no que diz respeito à impossibilidade de realizar projetos de pesquisa em seu próprio nome. Subjaz a esta percepção a mesma inquietação evidenciada em sua colega na instituição em que atuam, resultando no sentimento de desigualdade diante do fato de executarem as mesmas tarefas sem, contudo, obterem o devido reconhecimento. Neste ponto, situamos novamente agora em PC-2 a confirmação da tese aqui defendida, pois constatamos que a condição de trabalho docente destes sujeitos vem afetando a constituição de sua profissionalidade e profissionalização.

PC-3 suavizou a discussão, mencionando aspectos pontuais como a não integração dos professores que assumem os contratos após o início do período letivo e pelo desconhecimento do funcionamento da instituição como um todo.

Esta primeira questão apontada pela docente também esteve presente em muitos momentos de minha trajetória profissional como professor colaborador do estado do Paraná, quando iniciei contratos quase na metade do período letivo, tendo que cumprir os conteúdos propostos na ementa, inclusive com reposição de carga horária, em horários e dias adversos, sem que houvesse o recebimento de qualquer remuneração extra.

PC-4 revelou que a impossibilidade de trabalhar em uma única área de atuação, de sua própria escolha, é o principal fator que interferem sua prática docente.

> Eu sinto que a distribuição de encargos é uma marca bastante importante, [...] não ter muita possibilidade na escolha [...] afeta diretamente o trabalho, então assim: eu trabalhei com disciplinas que eu não tinha domínio, trabalhei com disciplinas que eu não tinha formação, por exemplo, do bacharel de Educação Física, que era uma disciplina que era completamente distante na minha formação, assim foi bastante difícil na UFG, eu peguei as disciplinas que eu nunca tinha ouvido falar, não tinha na minha formação, autores que nem conheci e que eu deixei claro para coordenadora, olha é uma disciplina que eu vou estudar para fazer, vou dar meu melhor, mas eu nunca tive, vai ser a partir da minha apropriação, então na medida em que você não tem essa possibilidade de decisão de escolha, eu acho que interfere de maneira bastante importante (PC-4, 2018).

É conveniente salientar que a questão apresentada por PC-4 já foi mencionada em nossa introdução, quando adiantamos, em nossa origem do problema, o fato de ter atuado como professor colaborador em diversas instituições públicas, nas quais ministrei aulas de diferentes disciplinas e para cursos também distintos, inclusive de Educação Física, tal como PC-4 relata. Portanto, somos ambos formados em Psicologia, mas nos sujeitamos a trabalhar, conforme afirma a entrevistada, com conteúdos alheios à nossa disciplina de formação, buscando a apropriação de conteúdos necessários para exercer a função docente da melhor maneira possível, fato que não é específico só de nossa área, porque PC-1 e PC-2, ambos formados em Biologia, também se veem obrigados a transitar entre áreas bastante distanciadas dentro do próprio curso, como zoologia e botânica.

Buscando um adensamento para a discussão sobre a condição de trabalho docente como elemento que pode interferir na constituição da profissionalidade e na profissionalização docente, identificamos nos dois docentes que atuam na UENP uma percepção maior sobre sua condição de professores colaboradores e as limitações existentes em sua prática, especialmente no que se refere à pesquisa como substrato da função docente. Foi mencionado ainda a impossibilidade de voz ativa nas reuniões de colegiado, e, sobretudo, a desigualdade entre a constituição da profissionalidade do professor efetivo e os entraves acadêmicos, profissionais e institucionais para o professor colaborador, situação que levou uma das entrevistadas a mencionar a necessidade de se promover uma 'rebelião' para reverter o atual quadro. Acreditamos não ser este o caminho, mas esperamos ter dado um importante passo no aprofundamento desta relevante e necessária discussão, quando nos propusemos a discutir a condição destes profissionais nesta tese.

Observamos também que PC-1 e PC-2 apresentam maior liberdade de expressão que os docentes da UEL, talvez em decorrência do fato de pertencerem a um grupo menor de profissionais e estarem integrados a um ambiente institucional em que as discussões tornam-se mais frequentes. Por sua vez, PC-3 e PC-4 nos pareceram, em alguns momentos, até mesmo intimidadas por integrarem um grupo restrito de professores colaboradores em meio a mais de 80 profissionais em cada centro.

Tendo em vista o objetivo de investigar se os participantes de nossa pesquisa acompanham as notícias e/ou a legislação sobre a condição do professor colaborador no Brasil e principalmente no Estado do Paraná, lançamos esta questão e obtivemos

resultados que permitiram lançar novos olhares sobre a percepção dos mesmos sobre sua condição docente.

PC-1 declarou não acompanhar as notícias, mas demonstrou interesse em outras questões, conforme relato a seguir.

> O que me chama um pouco de atenção que na verdade eu não entendo, já até procurei e não achei uma resposta é o fato de a gente poder ter contratos seguidos [...] por exemplo, eu fui contratada no Instituto Federal por três meses, então eu tenho que ficar dois anos sem ter um novo contrato federal em qualquer outra instituição, por já ter tido esse contrato. Na educação estadual superior a gente vê os CRES continuando: acho que isso é um ponto positivo, pois quem está na situação do CRES e não se abre concurso, pode continuar o seu trabalho [...] mas não entendo na legislação, já procurei, mas não encontrei, na verdade a legislação é muito sucinta, né, não tenho muitas respostas (PC-1, 2018)

Observamos nos trechos da fala de PC-1 problemas que interferem na construção de sua profissionalização, pois menciona sua experiência com um contrato de apenas três meses em uma instituição federal, o que lhe impossibilitou, pela legislação, o acesso a contratos em quaisquer outras instituições federais pelo período de dois anos. Neste sentido, a entrevistada mencionou um ponto positivo do regime CRES no estado do Paraná, pois o professor pode continuamente renovar seu contrato, desde que participe dos testes de seleção das universidades.

Sobre a busca de conhecimentos sobre a legislação e mesmo as notícias sobre sua própria condição docente, constatamos que PC-1 não procura investigar a sua própria condição de trabalho, o que pode ser um fator negativo na constituição de sua profissionalização, já que isso gera um posicionamento favorável pela manutenção do regime de contrato de trabalho.

PC-2, atuando na mesma instituição de ensino, declarou ter recebido alguns *e-mails* do sindicato, referentes a desafios em relação aos professores efetivos: "[...] relacionados com os colaboradores nunca vi nada, não se fala" (PC-2, 2018). Observamos que o entrevistado disse não acompanhar as notícias sobre a condição do professor colaborador, mencionando ainda receber mensagens do sindicato sobre questões relativas aos professores efetivos. Sobre a ausência de posicionamentos acerca dos contratos sob o regime CRES, declarou que:

> O problema é temporário, né, e o pessoal que está como colaborador está preocupado em entrar como efetivo também, e muitas vezes está nesse processo de terminar o doutorado ou ainda estão se especializando, não sei te dizer ao certo porque isso ocorre, [...] daqui a dois anos talvez eu não esteja aqui, então talvez o pessoal não lute, não se articule por causa disso (PC-2, 2018).

A fala deste docente suscitou-nos uma certa inquietação, pois percebemos em PC-2 uma desconsideração com sua própria condição de professor colaborador, quando diz que o problema é temporário e, na medida em que os profissionais contratados almejam se tornar efetivos ou, como ele próprio, ainda estão concluindo sua formação acadêmica, não revelam maiores preocupações com a situação dos professores CRES. Julgamos preocupante seu posicionamento quando fala que "[...] daqui a dois anos talvez eu não esteja aqui [...]" (PC-2, 2018). Consideramos, assim, que as questões referentes à profissionalização não estão presentes na representação desde entrevistado, que deixa de considerar uma questão ainda mais ampla, que contempla o ensino superior público paranaense como uma totalidade. Assim, embora talvez ele não atue mais como colaborador no futuro, outros colegas de profissão poderão ser afetados pelas condições às quais ele se sujeita neste momento de sua trajetória docente.

Se retomarmos o conceito de profissionalidade proposto por Ambrosetti e Almeida (2009), evidenciamos problemas também na constituição deste aspecto em PC-2, pois o mesmo não demonstrou a preocupação em pertencer a um coletivo, qual seja o grupo de professores colaboradores do estado do Paraná.

PC-3 disse não acompanhar as notícias, mas mencionou que, quando prestou o teste seletivo, procurou se informar, inclusive lendo leis e decretos sobre o CRES. "E aí então eu estava me informando mais sobre isso, porque até as condições de trabalho de contratos são diferentes, um regime especial não é nem como estatutário, mas nem como CLT[...] (PC-3, 2018).

O que constatamos acerca do posicionamento da docente em relação à busca de informações sobre o regime de contratação é que esta apenas ocorreu por ocasião de seu ingresso na instituição. Não evidenciamos uma preocupação maior de PC-3 com as políticas públicas que estabelece este regime de contratação de pessoal em regime especial, nem as efetivas condições que levam à precarização do trabalho docente.

Mais articulada que sua colega da mesma instituição, PC-4 relatou que:

> Sim, tenho acompanhado, tenho acompanhado, a partir dos movimentos grevistas que a gente teve, participei dos movimentos de greves, tenho acompanhado as condições por estar dentro da UNESP, tem uma preocupação da precarização que eles passaram lá, porque lá a situação do professor é bastante pior do que aqui e eu acho que vai chegar aqui, acho que está no processo de a gente caminhar para chegar para esse patamar do professor colaborador (PC-4, 2018).

Relembramos aqui que PC-4 não se considera iniciante no ensino superior e que já se encontrava, no momento em que participou de nossa pesquisa, no terceiro contrato como colaboradora na UEL, tendo vivenciado experiências em instituições particulares do Paraná e de outro estado. Estando no curso de doutorado na UNESP, teceu comparações entre as condições dos professores contratados dos dois estados, e considera a precarização um aspecto bastante preocupante, apesar de se posicionar afirmando que a situação do estado do Paraná é um pouco menos desfavorável que da universidade paulista, mas apresenta uma previsão negativa, quando refere que existe a possibilidade de esse modelo paulista atingir as políticas públicas que regem a contratação e professores colaboradores nas instituições paranaenses. PC-4 demonstra ainda uma clara percepção da instabilidade que permeia as condições de trabalho docente no regime CRES.

> [...] O que me incomoda muito são as relações precarizadas, esse fato de a gente não ter garantias, de estar sempre tendo que fazer um novo teste, você tem um contrato que você não sabe se vai ter que ser renovado, isto traz uma instabilidade muito grande para vida, né, para sua realidade imediata [...] (PC-4, 2018).

Estão presentes na análise da prosa desta docente a precarização da condição de trabalho docente, afetando a constituição de sua profissionalidade e profissionalização, pois o fato de não ter garantias de renovação do contrato impacta sua realidade, como afirma a entrevistada.

Para respaldar a fala de PC-4, retomamos o pensamento de Oliveira, Hypolito e Silva (2012), quando pontuam que a precarização relaciona-se às condições gerais do trabalho, estando relacionada à valorização docente, não apenas no que se refere às condições materiais, mas principalmente às condições subjetivas e emocionais do trabalho. Assim, não saber se poderá ingressar novamente no ensino superior ao término de cada contrato representa, em nossa opinião, um aspecto que traz um impacto muito grande ao professor colaborador das universidades públicas paranaenses, afetando de maneira crucial a constituição de sua profissionalidade e profissionalização. Assim, vemos confirmada novamente nossa tese, quando identificamos esta precarização nas formas de acesso à carreira, o qual ocorre por meio de contratações temporárias, conjugadas a uma infraestrutura nem sempre eficiente.

A condição de trabalho dos quatro docentes que atuam como colaboradores no ensino superior em duas instituições públicas paranaenses parece não ser objeto de preocupação dos entrevistados quanto à legislação e mesmo de mobilização contra a

precarização deste grupo de profissionais, à exceção, talvez, de PC-4, que compara, no entanto, a situação dos professores CRES no estado do Paraná com alguns docentes que atuam na universidade paulista em que cursa o doutorado, e na qual participa também de movimentos grevistas.

O que ficou evidente em nossa análise acerca da posição destes docentes é a transitoriedade da condição de professores colaboradores, diante da preocupação em se tornar efetivo, manifestada por todos os entrevistados, o que nos leva a reafirmar que a atuação sob o regime CRES pode ser comparada a um rito de passagem, razão pela qual julgamos não haver uma reflexão mais aprofundada por parte destes profissionais. Acrescenta-se a isto uma velada percepção de que discutir os problemas de sua condição de trabalho docente pode fazer com que estes profissionais sejam mal interpretados pela instituição e pelos professores efetivos, impedindo seu acesso a novos testes seletivos ou mesmo a concursos públicos.

Na última questão de nosso instrumento para a coleta de dados, houve a preocupação em identificar a percepção dos docentes que participaram da entrevista sobre o momento no qual que tiveram de falar sobre sua realidade e repensar sua situação como professores colaboradores. Por julgarmos esta uma questão que nos direcionou para a elaboração das considerações finais desta tese, elegemos um último eixo de análise, visando discorrer sobre os reflexos da pesquisa, conforme apresentamos na seção a seguir.

4.5 REFLEXOS DA PESQUISA PARA OS ENTREVISTADOS: REPENSANDO A CONDIÇÃO DE TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES COLABORADORES

Conforme já mencionamos, durante a aplicação da primeira entrevista, a docente mencionou em determinado momento que nunca havia pensado em sua própria condição, por isso acrescentamos uma última questão, em que instigamos os professores colaboradores a expor suas percepções sobre os temas abordados nas demais questões que compuseram nosso instrumento de pesquisa.

Assim, PC-1 relatou que: “Ah, eu confesso que no começo eu tive algum travamento, mas foi interessante porque é uma coisa que já queria conversar sobre isso, alguém que escutasse essas dificuldades que a gente passa dentro da sala de aula”. (PC-1, 2018). Parece-nos bastante singular o emprego dos termos *confesso* e *travamento,* utilizado pela docente para caracterizar sua reação no tocante à participação na pesquisa. Podemos atribuir esta postura reticente ao expor aspectos de sua condição de

trabalho como professora colaboradora às próprias condições a que estão sujeitos os docentes contratados pelo regime CRES, ou seja, parecem estar sendo continuamente avaliados pela instituição e pelos professores efetivos, responsáveis pela admissão de novos contratos. Assim, presumimos que falar de sua condição de trabalho poderia implicar problemas relacionados a futuros contratos.

Por outro lado, quando declara ter sido uma experiência interessante, pois atendeu à sua expectativa de ter alguém com quem conversar sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, entendemos que este seria o momento mais adequado de elaborar suas inquietações e manifestar seus sentimentos como professora colaboradora iniciante do ensino superior do estado do Paraná. PC-1 apontou ainda questões mais fáceis da entrevista, relativas à sua formação docente e à sua atuação na formação de professores, por se tratar de '[...] coisas que eu sempre penso a respeito, nesse sentido fica mais fácil" (PC-1, 2018). Percebemos, neste trecho inicial, que a docente considerou mais fácil falar sobre questões sobre as quais reflete com frequência, o que nos leva a inferir que se sentiu 'travada' ao falar a respeito de sua condição como professora colaboradora por esta não ser uma temática recorrente em seu cotidiano.

Ainda sobre sua participação na entrevista, PC-1 declarou que "[...] eu gostei muito da pesquisa desde o momento em que me disseram que existia essa pesquisa e também quero ter acesso ao produto final" (PC-1, 2018). Encontra-se expresso neste trecho um sentimento velado de que a pesquisa que realizamos despertou seu interesse pela possibilidade de externar tudo aquilo que desejava conversar a respeito de sua condição de professora colaboradora, no intuito de aliviar suas angústias, mas que permanecia latente, por não encontrar interlocutores para suas inquietações.

Encontramos também em PC-2 uma receptividade favorável ao desenvolvimento da reflexão sobre a nossa pesquisa, pois o mesmo se manifestou da seguinte forma:

> É interessante, né, a gente geralmente não discorre sobre isso, não para pra pensar sobre essa condição de colaborador. De certa forma, em alguns momentos, a gente até fica um pouco revoltado pela situação do colaborador porque a gente não pode fazer e algumas situações, mas a gente nunca para pra pensar. Eu me senti um pouco ... como que eu diria, não estou fazendo, não pesquiso a legislação de colaborador, nunca me interessei por essa luta, eu me sinto um pouco mal por causa disso. Sei que estou devendo nessa parte entre aspas, né, nunca me interessei por pesquisar essa legislação de colaborador, de procurar uma melhoria, de conversar com os amigos para lutar por melhores condições de colaborador... Nossa conversa me fez perceber isso. A gente fica um pouco mal, pensando sobre isso também que a gente não está correndo atrás (PC-2, 2018).

Nas entrelinhas da resposta de PC-2, encontramos o respaldo de que precisávamos para justificar a realização de nossa pesquisa com professores colaboradores iniciantes. Entendemos que somente a partir deste profundo mergulhar em si mesmo é que a constituição da profissionalidade começa a se concretizar. Retomando as respostas anteriores deste docente, encontramos resquícios de uma profissionalização em andamento, porém observamos que sua condição de trabalho docente ainda não havia sido tema de suas reflexões anteriores.

Quando pondera que em algumas situações apresenta um sentimento de revolta por situações que vivencia como professor colaborador, mas não elabora suas reflexões acerca de sua própria condição como tal, vislumbramos neste entrevistado uma grande diversidade de atividades pessoais, acadêmicas e profissionais que, mesmo apresentando um discurso de mobilização, não encontra tempo, espaço e/ou energia suficientes para ao menos pensar sobre sua própria condição de trabalho. Acreditamos, assim, que PC-2 resume, em sua trajetória, uma situação de precarização, interferindo na sua profissionalidade e na sua profissionalização.

Quando salientamos que as percepções trazidas pela sua participação na entrevista foram importantes para refletir sobre sua condição de trabalho docente, PC-2 ponderou que se a instituição também se preocupasse com esta discussão, teria que mudar sua própria vida, a estrutura da instituição e mesmo do estado. “Teria que mudar tudo, né”? (PC-2, 2018). Concordamos com nosso entrevistado, quando percebemos que as discussões que porventura surgissem do aprofundamento das reflexões sobre a condição de trabalho docente dos professores colaboradores poderiam transformar muitos aspectos desta situação, sobretudo quando se repensa a intensa precarização que caracteriza este regime de contratação e suas nefastas consequências para o professor, os alunos, a instituição e a sociedade de maneira ampla.

PC-3, à semelhança de nossa primeira entrevistada, também disse ter se sentido inquieta quando foi procurada para participar da entrevista, indagando a si mesma: “O que eu vou falar se eu não souber responder as coisas?” (PC-3, 2018). Esta postura revela-nos que esta professora apresenta insegurança, por desconhecer aspectos importantes de sua própria condição de trabalho docente, despertando angústia por imaginar que não conseguiria responder às questões que lhes seriam apresentadas.

Porém, resume sua participação nos seguintes termos:

> Achei que foi tranquilo e até fiquei feliz, animada, porque eu me escutar falando sobre isso reafirma a questão do querer ir por esse caminho da docência e até relembrar algumas coisas assim importantes da área e também da profissão e da vida. E dá uma satisfação também poder contribuir com a formação dos profissionais e principalmente dos professores. Veja uma coisa assim em mim, comecei a dar aula, é muito importante e difícil, mas muito bacana. Mas, claro que também vou pensar: vou seguir essa área mesmo? Bate um desespero! Comecei a pensar doutorado e tudo mais, o que fazer depois pensando nas condições que a gente tem de concurso, depois como que é pensar, quero fazer pesquisas, quero dar aula e depois não tem vaga para isso. Ao mesmo tempo em que dá uma satisfação conversar sobre isso, fico pensando como que vai ser também, mas foi tranquilo (PC-3, 2018).

Em muitos pontos da resposta de PC-3, evidenciamos os reflexos positivos de nossa entrevista, sobretudo quando a docente aponta que o fato de falar sobre sua condição de professora colaboradora reafirma sua intenção de seguir pelo caminho da docência, embora, conforme já pudemos constatar em outro momento da entrevista, não foi possível perceber com clareza uma identificação desta profissional com a profissão docente, mas com a Psicologia, sua área de formação. Isto ficou bastante claro no trecho em que PC-3 indaga a si mesma se pretende seguir a área da docência mesmo e complementa mencionando “Bate um desespero”! (PC-3, 2018). Refletindo sobre as condições de trabalho docente no ensino superior, aponta importantes aspectos, como concursos, realização de pesquisas e escassez de vagas. Parece-nos que a entrevistada não demonstra segurança quanto à possibilidade de transpor o atual estado de coisas, deixando de ser professora colaboradora e assumindo a função de professora efetiva. Identificar estas inquietações nesta entrevistada tornou possível confirmar que sua profissionalidade encontra-se em um estado de extrema fragilidade, ratificando, assim, nossa tese inicial de que as condições de trabalho docente podem interferir na constituição deste importante aspecto do desenvolvimento profissional dos professores colaboradores.

Para maiores esclarecimentos sobre a situação vivenciada por PC-3, buscamos em Isaia e Bolzan (2008) a compreensão de que o ingresso na carreira docente ocorreu de maneira circunstancial para esta profissional, sem que estejam presentes o que estas autoras chamam de sentimentos docentes.

Da mesma forma, encontramos em Ruiz (2008) a informação de que em seu processo de inserção profissional, o professor iniciante se encontra em um período repleto de angústias, incertezas e inseguranças. Tais sentimentos mostram-se inequívocos em muitos trechos da análise de prosa que realizamos em relação à PC-3.

Também na resposta de nossa quarta entrevistada, PC-4, encontramos indícios dos reflexos da entrevista para os docentes que dela participaram.

> É, foi bom, acho muito importante, eu acho que é importante que traz sempre uma contribuição para nossas condições objetivas de trabalho, ter essa possibilidade de discutir, de pensar, mas é angustiante, porque eu vejo o colaborador, a colaboradora ainda em uma situação de bastante precarização de trabalho, queria que a gente tivesse só efetivos e que a condição de trabalho fosse diferente, eu acho que essa condição que a gente tem nos precariza em muitas formas, nos prejudica de muitas formas nessa dimensão da construção da carreira (PC-4, 2018).

Novamente percebemos que esta entrevistada, a qual, lembramos, não se considera iniciante no ensino superior, embora tenha se encaixado nos critérios para sua inclusão como sujeito de nossa pesquisa, deixa transparecer um envolvimento maior no que diz respeito à constituição de sua profissionalidade. Já no início de sua fala, pondera que falar sobre sua condição é importante para refletir sobre as condições objetivas de seu trabalho. Da mesma forma, aponta com bastante propriedade a situação de precarização a que estão sujeitos os professores colaboradores, a qual afirma textualmente que " [...] nos prejudica de muitas formas na construção da carreira" (PC-4, 2018). Detectamos, assim, que esta docente apresenta clareza quanto aos elementos que constituem obstáculos à sua profissionalização.

Ademais, ressaltamos um importante trecho de sua fala, quando relata que a ação de refletir sobre sua condição é angustiante, justamente por identificar estes elementos que conduzem à precarização da condição de trabalho docente do professor colaborador. Em outro trecho de sua resposta, esta entrevistada reforçou as angústias que perpassam seu cotidiano como professora colaboradora ao afirmar que:

> [...] é muito angustiante você saber se você passou ou não e isso depender do seu emprego. É você não ter os benefícios que um funcionário que seja efetivo tem, desde a condição de decisões do departamento, das condições de férias, de acúmulo na carreira, toda essa dimensão para mim é bastante de sucateamento mesmo, de desestabilizar as relações que são estabelecidas (PC-4, 2018).

Nesta direção, percebemos que estão evidentes os fatores que desencadeiam as angústias nesta e em outros professores colaboradores, reforçando a precarização das condições de trabalho docente e interferindo na constituição da profissionalidade e da profissionalização destes docentes.

Relembramos André e Placco (2007), quando as autoras postulam que a profissionalidade não é dada, é desenvolvida, enquanto a profissionalização é um constructo que precisa ser conquistado. Assim, em PC-4, verificamos que sua profissionalidade vem sendo desenvolvida a passos mais lentos do que se esperaria,

porém a conquista de sua profissionalização, até o momento em que obtivemos sua participação em nossa entrevista, mostrava-se praticamente inviável, diante das condições precarizadas de seu trabalho como professora colaboradora, por conta da forma de contrato e das relações estabelecidas entre os professores, a instituição e seus pares.

Tendo em vista a elaboração deste último eixo de nossa análise, comprovamos sua efetividade por direcionar nossas reflexões para a relevância assumida para os docentes que participaram da entrevista, no sentido de expressar seus sentimentos diante das questões que integraram nosso instrumento de pesquisa.

Encontramos em duas de nossas entrevistadas (PC-1 e PC-3) uma atitude inicial de inquietação diante da possibilidade de não possuir elementos que lhes permitissem responder às questões que seriam propostas, sentimento que foi modificado após o término da entrevista, quando as duas docentes revelaram ter sido um momento que lhes permitiu tecer reflexões sobre sua própria condição como professoras colaboradoras. Em PC-3, de maneira bastante expressiva, confirmamos os impactos de sua condição de trabalho docente na determinação de sua própria identidade profissional, pois oscila entre querer ou não ser professora, confirmando indícios já encontrados em suas respostas constantes nos outros eixos de nossa análise.

Por sua vez, em PC-2 encontramos uma postura de justificativa diante de sua postura de não mobilização diante dos evidentes desafios presentes na sua condição de professor CRES. Atribuímos este posicionamento ao fato de este profissional possuir uma carga horária mais elevada que os demais, inclusive atuando em instituições de diferentes níveis de ensino em municípios de estados também diferentes e à sua evidente preocupação com a manutenção financeira de sua família. Destacamos que este entrevistado pertence ao gênero masculino, o que pode impor para ele uma justificativa para esta condição, expressa em outro eixo de nossa análise.

De maneira complementar a seus pares neste estudo, PC-4 revela sua angústia pelas atuais condições a que está sujeita devido ao fato de atuar como professora colaboradora, e manifestou a opinião de ter sido bastante oportuna sua participação em nossa pesquisa, no sentido de levar os profissionais a pensar, a tecer ponderações sobre sua condição, apontando de maneira explícita a situação de precarização que considera negativa para a constituição de sua profissionalidade e profissionalização.

Deste modo, julgamos ter obtido subsídios suficientes, embora muito ainda possa ser explorado nos meandros das respostas de cada um dos entrevistados, para proceder às nossas considerações finais, as quais seguem.

CAPÍTULO

05 Considerações finais

A concepção e elaboração desta tese resultaram de nossa experiência em uma universidade pública no Norte Pioneiro do estado do Paraná, na mesma instituição em que atuam dois dos nossos docentes entrevistados e das inquietações trazidas desde o ingresso na docência superior, como professor da disciplina de Psicologia, quando percebemos que não existe, em grande parte das instituições de ensino superior, um direcionamento que possa assegurar, aos profissionais que integram os quadros destas instituições, efetivas condições de constituição de uma profissionalidade ou profissionalização docente, posto que a efemeridade e a transitoriedade se constituem em elementos determinantes para estes professores, que, a cada ano ou mesmo semestre, são lançados a diferentes disciplinas, turmas e cursos.

Outro aspecto que nos impeliu a repensar os desdobramentos da condição de trabalho docente dos professores colaboradores iniciantes no ensino superior foi a percepção de um silenciamento bastante sugestivo em relação a esta forma de contratação nas universidades públicas paranaenses. Assim, não encontramos, em nossa experiência e nas respostas obtidas durante a realização das entrevistas com quatro docentes de duas instituições públicas do estado do Paraná, quaisquer indícios de interesse, tanto por parte das instituições e até mesmo em relação aos próprios professores, em discutir as práticas e compartilhar sentimentos comuns aos professores iniciantes.

Uma análise do contexto educacional das universidades estaduais paranaenses permite confirmar que as políticas públicas não têm valorizado os concursos para professores efetivos, os quais vêm sendo substituídos, no caso específico do estado do Paraná, por testes seletivos para contratação de professores colaboradores no regime CRES, sinalizando inequívocas formas de precarização do trabalho docente, submetendo os professores às demandas trazidas pela mercantilização da educação. Deste modo, opta-se pela contratação de professores colaboradores com vistas a reduzir os gastos,

solapando as possibilidades de constituição da profissionalidade e da profissionalização docentes. Baseados em autores como Mancebo (2007, 2017), confirmamos que a complexidade da conjuntura educacional brasileira, em que se mesclam elementos de contínuas crises econômicas e políticas, vem afetando de forma drástica as instituições de ensino superior, sobretudo na esfera pública, resultando em cortes de verbas de manutenção e renovação das instituições.

Neste conturbado cenário, trazemos à baila neste trabalho um ponto crucial desta nova regulação das políticas educacionais brasileiras, em que as diferentes configurações das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais trazem graves impactos para o ensino superior, em especial quando nos defrontamos com as condições de trabalho docente dos professores colaboradores iniciantes.

Assim sendo, quando elegemos como objetivo geral desta pesquisa analisar a condição de trabalho do professor colaborador iniciante de universidades públicas do estado do Paraná e as possíveis implicações na constituição de sua profissionalidade e da sua profissionalização, esperamos ter trazido algumas contribuições para a ampliação da compreensão deste contexto que estamos vivenciando, em que as condições de trabalho docente encontram-se fortemente impactadas por políticas educacionais que colaboram para a precarização do trabalho docente.

Novamente nos embasamos em Mancebo (2007), quando refere que a contratação de professores substitutos/temporários/colaboradores, distinção que já estabelecemos na introdução esta tese, representa uma saída econômica para o sustento das universidades, opção que vem se tornando naturalmente aceita e até mesma incentivada em muitas instituições públicas de ensino superior do país.

No momento que este texto é concluído, debates acalorados vêm sendo travados entre o governo do estado do Paraná e reitores de algumas das universidades estaduais, no sentido de garantir a autonomia destas instituições, sendo uma das questões presentes a liberação para a contratação de professores colaboradores, para suprir as demandas de diferentes cursos. Para mencionar apenas um exemplo, há instituições que somente em meados de abril foram autorizadas a contratar professores colaboradores para dar seguimento ao ano letivo oficialmente iniciado em fevereiro.

Retomando nossas questões norteadoras, passamos a analisar os resultados obtidos em cada um dos eixos de nossa análise de prosa. Deste modo, quando objetivamos responder à indagação sobre a forma de constituição da condição de

trabalho do professor colaborador iniciante do ensino superior do estado do Paraná, com o objetivo de identificar as especificidades de atuação dos docentes; um primeiro ponto encontrado diz respeito às diferentes percepções dos docentes que atuam nas duas universidades estaduais do estado do Paraná, selecionadas a partir do critério de data de fundação mais recente e mais antiga. A quantidade de professores em cada departamento foi um aspecto que merece destaque, pois pressupomos, diante da análise das falas de nossos entrevistados, que em um ambiente institucional menor, há maiores possibilidades de estabelecer relações interpessoais com os pares, enquanto em um grupo mais amplo, os professores refletiram, em suas falas, um caminhar mais solitário, distanciando-se da instituição, dos professores efetivos e até mesmo dos demais professores colaboradores, posição que pode comprometer a constituição da profissionalidade docente. As falas das docentes que atuam na instituição maior sinalizam que sua trajetória docente vem se fortalecendo na prática, ao longo de sucessivos contratos e experiências em diferentes instituições de ensino superior.

Uma situação mencionada reiteradas vezes pelos quatro professores colaboradores que compuseram a amostra deste estudo contemplou as condições de trabalho em que se percebe a precarização, evidenciada pelos contratos temporários sob o regime CRES, sem acesso a pesquisas que possam contribuir para sua formação e sem o apoio necessário por parte da instituição para o desenvolvimento até mesmo de atividades rotineiras, como a organização de pautas. Ressaltamos que o próprio sistema das universidades paranaenses, até o momento de escritura desta tese, não permite o registro de projetos de pesquisa de professores colaboradores, o que nos impele a inferir que este talvez seja um componente da precarização das condições de trabalho dos professores colaboradores, afetando a constituição da profissionalidade e da profissionalização docentes.

Deste modo, obtivemos êxito em responder à nossa segunda questão norteadora, quando pretendemos investigar se essa condição afeta o trabalho do professor em início de carreira no ensino superior. Retomando a trajetória profissional dos professores colaboradores que participaram de nossa entrevista, comprovamos que os mesmos transitaram por diferentes instituições e, mesmo com tempo de docência inferior a cinco anos, alguns já atuaram por três a cinco contratos, sempre vivenciando experiências docentes em condições que sugerem a precarização de sua condição docente.

Confirmamos, assim, que as condições de trabalho docente parecem estar afetando o trabalho do professor em início de carreira no ensino superior, interferindo, também, na constituição de sua profissionalidade. Esta afirmação deriva da percepção encontrada em vários trechos das falas dos docentes, corroborados pela nossa própria vivência em condição análoga na docência do ensino superior paranaense.

No segundo eixo de nossa análise, buscamos investigar a percepção dos docentes sobre as mudanças ocorridas em sua trajetória desde a escolha da docência no ensino superior e seu papel como formadores na licenciatura. Encontramos várias aproximações entre os entrevistados, os quais relataram mudanças em sua prática desde o ingresso na docência, merecendo destaque a posição defendida por PC-3, quando atribuiu importância ao *feedback* dos alunos no seu processo de mudança. Obtivemos, porém, uma resposta não consensual de PC-1, quando a docente afirmou não ter havido mudanças expressivas em sua forma de atuar, revelando que manteve inalterada sua metodologia, por meio de trabalho contextualizado e buscando observar a realidade dos alunos. Relatou, porém, ter havido uma evolução devido a seu interesse em atualização, por meio do aprofundamento teórico e metodológico.

Não obstante, confirmamos a perspectiva trazida por inúmeros teóricos que sustentaram nossa análise, de que a prática docente representa, para os professores iniciantes, um período de intensa aprendizagem, em que seus conhecimentos são testados e colocados constantemente em confronto com as demandas trazidas pelos alunos dos diferentes cursos e disciplinas. Encontramos ainda evidências de que a motivação e a determinação são elementos presentes no período inicial da docência.

Buscando refletir sobre as percepções dos quatro docentes, ousamos afirmar que, por se tratar de professores iniciantes do ensino superior, submetidos a um ou vários contratos temporários em diferentes instituições, muitas das mudanças podem ainda não ter sido percebidas ou mesmo serão implementadas após um tempo maior de exercício da docência no ensino superior. O que não se pode negar é o impacto trazido pelas condições de trabalho docente à constituição da profissionalidade de cada um dos docentes que participou de nossa pesquisa.

Assim, retomamos nossa tese inicial, em que pressupomos que a condição de trabalho pode afetar a profissionalidade e a profissionalização do professor. Julgamos ter elementos suficientes para confirmar esta ideia, sobretudo quando percebemos que a condição de trabalho docente se constrói, em grande parte, a partir da ideia de mudança

e o professor iniciante precisa se firmar, na profissão, sobre fios tênues que vão se tecendo sobre as inconstantes demandas de sua profissão. Conforme já anunciamos, isto pode interferir na constituição da profissionalidade docente, sobretudo se considerarmos os obscuros propósitos das políticas voltadas à carreira docente, assim como as etapas da caminhada profissional dos professores regidos pelos contratos temporários.

Enfatizamos ainda uma importante descoberta obtida na aplicação das entrevistadas, quando identificamos que os docentes desconheciam o conceito de profissionalidade docente. Neste ponto, ratificamos a importância desta tese, também para aprofundamento da questão teórica, na medida em que, consoante Bazzo (2007), somente a partir do momento em que a busca pela profissionalidade docente for uma meta considerada desejável institucional e individualmente, será concretizado o reconhecimento da docência como campo de investigação e produção de conhecimento.

No terceiro eixo de nossa análise, tivemos como objetivo relacionar aspectos relativos à formação inicial e continuada, além das expectativas e mudanças em relação à docência do ensino superior. Nesta direção, obtivemos a confirmação de que os docentes que integram nossa pesquisa procurar compor, cada qual à sua maneira, os elementos de sua profissão, superando obstáculos e enfrentando as condições adversas em seu cotidiano, muitos das quais trazidas pela própria forma de contratação, dentre as quais destacamos a multiplicidade de disciplinas que estes docentes precisam ministrar, independente de sua área de formação e/ou preferência. Reiteramos nossa percepção de que a fragmentação de disciplinas com diferentes conteúdos pode impor ao professor iniciante uma forma de pensar e atuar dentro de uma perspectiva conteudista.

Da mesma forma, a falta de dispensa para a participação em eventos e mesmo de apoio financeiro para inscrição e viagens para apresentação de trabalhos são entraves que podem representar sérios empecilhos à constituição da profissionalização docente dos professores colaboradores.

Ao longo dos diferentes momentos de nossa análise, pudemos identificar nas falas de nossos entrevistados resquícios de angústias, inquietações e problemas que permeiam sua condição de trabalho docente. Entendemos que uma possibilidade de superação de tais problemáticas seria a manutenção de um permanente diálogo com seus pares. No entanto, somos levados a acreditar que muitos dos professores iniciantes no ensino superior, nem sequer se dão conta da precariedade de sua condição, ou se

esquivam de falar a respeito por temer represálias por ocasião de novas tentativas de acesso a testes seletivos. Especificamente em nossa amostra, encontramos em PC-3 a percepção de um sentimento de fragmentação da sua carreira, mas não conseguimos avaliar se a docente considera isto como um sinal inequívoco de precarização de sua condição, pois a entrevistada menciona a importância da formação acadêmica como requisito para sua ascensão na carreira e trata com menor valor as questões contratuais.

Respaldados nos apontamentos teóricos que subsidiam estudo, e com base nas respostas obtidas junto aos docentes que integram nossa pesquisa, parece-nos viável sugerir a inconsistência da profissionalização dos professores colaboradores iniciantes das universidades paranaenses, sobretudo em virtude de sua forma de contratação. Isto se confirma especialmente na fala de PC-2, quando relata a situação conflitiva vivenciada pela constante necessidade de realização de testes seletivos a cada dois anos, impactando até mesmo a subsistência de sua família.

Indo além em nossas considerações, podemos responder à terceira questão que norteou nossa pesquisa, salientando a forma pela qual a condição de trabalho docente afeta a constituição de sua profissionalidade e sua profissionalização. Assim, diante das condições adversas levantadas pelos teóricos e sobretudo pelos professores colaboradores que tornam nossa análise mais concreta, identificamos elementos que nos habilitam a afirmar que o professor colaborador iniciante das instituições de ensino superior do estado do Paraná encontra-se em uma posição que não lhe permite construir de forma equilibrada sua profissionalidade, nem tampouco conquistar sua profissionalização. Desta forma, a tese a que nos propusemos defender pode ser ratificada, especialmente quando avaliamos as trajetórias dos docentes entrevistados, admitidos em mais de um contrato na condição de professores colaboradores.

Em nosso quarto eixo de análise, objetivamos investigar a percepção dos docentes quanto à sua posição como professores colaboradores iniciantes. As respostas associadas a este eixo visam também responder à nossa última questão norteadora, que tratava da forma pela qual o professor percebe sua própria condição.

Observamos, com crescente preocupação, que os professores abordados não revelaram, nas respostas apresentadas às questões que integraram este eixo, um interesse maior em conhecer a legislação e atualizar-se em relação a notícias sobre a situação do professor colaborador no estado do Paraná. Encontramos apenas em uma

das entrevistadas uma mobilização um pouco mais expressiva, por integrar o corpo discente de uma universidade paulista, tendo lá participado de movimentos grevistas.

Evidenciamos em nossa análise que a marca imanente à posição destes docentes é a transitoriedade da condição de professores colaboradores, diante da preocupação em se tornar efetivo, manifestada por todos os entrevistados. Deste modo, observamos de maneira recorrente na fala de todos os docentes que eles consideram sua permanência como professores colaboradores como uma situação provisória, razão pela qual inferimos não haver, por parte deles, uma reflexão sobre esta problemática.

No quinto e último eixo de nossa análise, também encontramos elementos que ratificam esta nossa concepção, quando tivemos como objetivo apresentar a síntese das percepções vivenciadas pelos docentes durante a realização da pesquisa sobre sua própria condição de trabalho docente como professores colaboradores iniciantes.

As respostas de duas entrevistadas convergiram para a existência de uma certa inquietação diante da realização da entrevista, mas ambas confirmaram a relevância desta no intuito de despertar reflexões sobre sua própria condição como professoras colaboradoras. Neste eixo, composto por apenas uma única pergunta, obtivemos a confirmação, na fala de PC-3, de que os impactos da condição de trabalho docente podem interferir na constituição da profissionalidade docente, pois ficou claro que esta docente ainda não demonstra segurança acerca de sua identidade profissional.

A análise de prosa que realizamos nas respostas dos outros participantes da pesquisa foi bastante reveladora, pois percebemos os fatores que desencadeiam as angústias, reforçando a precarização das condições de trabalho docente e interferindo na constituição da profissionalidade e da profissionalização destes docentes. Foi possível, assim, identificar a influência de inúmeros fatores que interferem na profissionalidade e na profissionalização, tais como a formação, as políticas de acesso à docência, as relações com os pares, as percepções pessoais de cada professor, enfim, uma série de fatores que impactam o desenvolvimento da profissão.

Assim, embora tivéssemos respaldo de diferentes autores que abordem a condição de trabalho docente dos professores iniciantes, acreditamos que nosso estudo mostrou-se diferenciado, por trazer elementos específicos da realidade dos professores colaboradores das universidades paranaenses, merecendo destaque o fato de que parece-nos não haver nenhuma ou pouca preocupação com os professores iniciantes, nem por parte dos professores efetivos, pela coordenação ou políticas públicas. Causou-

nos ainda maior perplexidade a posição dos próprios professores colaboradores, que, envolvidos em uma posição que consideramos como rito de passagem, não apresentam uma preocupação maior com a precarização de sua profissão, na medida em que todos os fatores sobre os quais discorremos neste estudo podem impactar a constituição de sua profissionalidade e profissionalização. Deste modo, mesmo quando - e se – alçarem o posto de professores efetivos, sua prática docente pode vir a estar comprometida pelas situações vivenciadas neste período.

Trata-se de um quadro que nos desperta um desalento, levando-nos a instar pela proposição de novos debates em que sejam propostas e combatidas inúmeras questões, fazendo romper o silêncio cúmplice, para nos valermos de uma expressão cunhada por Mancebo (2017), em relação às políticas públicas, às formas de contratação, aos programas e atividades impostos e aceitos pelas instituições e docentes.

,

Referências

ALBUQUERQUE, Filipe. Justiça vai multar reitores de universidades que negarem adesão ao Meta-4. **Gazeta do Povo.** 26/01/18. Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/justica-vai-multar-reitores-de-universidades-que-negarem-adesao-ao-meta-4-91tqqmzxejmjut2068m7dv3yk

ANDRADE, Eva Partocki de. **Professores substitutos:** neoliberalismo e a flexibilização do trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba: Universidade Tuiuti, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. **Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação**. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior:** desafios e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BEHRENS, Marilda M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-68.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), Espanha, 2010, n.4, p.55-72.

BURKE, P.J.; CHRISTENSEN, J.C.; FESSLER, R. Teacher Career Stages: implications for Staff Development. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Fundation, 1984.

CAMARGO, Luís Fernando de Freitas. **A condição do professor do ensino superior privado:** características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho. Tese (Doutorado em Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares) São Paulo: USP, 2012.

CARIGNANO, Júlio. Autonomia das universidades novamente ameaçada pelo Governo Richa. 10/10/17. Disponível em: http://porem.net/2017/10/10/autonomia-das-universidades-novamente-ameacada-pelo-governo/ Acesso em fev., 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. Rev. Bras. Educ. vol.18 no.54 Rio de Janeiro July/Sept. 2013.

COELHO, Emília Aparecida Durães. **Docência no ensino superior:** dilemas e desafios do professor iniciante. Dissertação (Mestrado em Educação) Londrina: UEL, 2009.

CONTRERAS, José**. A autonomia de professores.** Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez: 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (orrg.) **Qualidade da educação superior**: a universidade como local de formação. V. 2 Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 201-212.

CUNHA, Maria Isabel da *et al.* Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e prática: o caso da profissão docente. **Educação.** v. 29, n. 2, Santa maria, 2004, p. 67-84.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 3, p 189 - 197, set./dez. 2010.

DIAS, Adelino José de Carvalho. **O ensino superior privado em Uberlândia:** a precarização do trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação) Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade. Raies — Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** Campinas: 2002, p. 9–33.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FERNANDES, Luciete Valota. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente:** um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética. Tese. (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 2015.

FERNANDEZ, Aliza Buse; RONCA, Antonio Carlos Caruso. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. **Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p. 48-75, jan./abr. 2010.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação.** v. 19 n. 59 out.-dez. 2014, p. 851-869.

FOSSATTI, Paulo; TREVISAN, Suzana. A construção da identidade docente na educação superior tecnológica: um estudo de caso**. Linhas Críticas,** Brasília, DF, v.20, n.42, p. 443-460, mai./ago.2014.

FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciênc. educ.** *(*Bauru*)*. v.21 n.1, Mar. 2015.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia ciência e profissão**, 2004, v. 24, n. 2, p. 14-23.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.,** Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. de. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (coord.) **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVIOA, Antonio. **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

GOULART, Gisele Aparecida Reis. **O lugar da docência na universidade:** uma análise das representações sobre o professor universitário. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: USP, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas.** Brasília: v.14, n. 26, jan/jun, 2008, p. 25-42.

_____. Tessituras formativas: articulação entre momentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (orrg.) **Qualidade da educação superior**: a universidade como local de formação. V. 2 Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 187-200.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente. **Imagens da Educação**, v. 1, p. 1-13, 2011.

ISAIA, Silvia; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

JORDÃO, Berenice Quinzani. **UEL encaminha dados complementares ao Governo.** Agência UEL de Notícias. 25/01/18. Disponível em: http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=25796 Acesso em fev.,2018.

LANDINI, Sonia Regina. Significado e sentido do trabalho docente: as contradições no trabalho e sua relação com os quadros de adoecimento psíquico. In: MONFREDINI, Ivanise (Org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

LÉDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior:** análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2009.

LEFONE, Fátima Ramalho. Identidade docente: a idade da complexidade. **Cadernos de Educação**, v.15, n. 30, jan.-jun. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, Liliana Aparecida de. **Os impactos das condições de trabalho sobre a subjetividade do professor de ensino superior privado de Campinas.** Tese (Doutorado em Educação) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

LIMA, Emília Freitas de *et al*. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem,** São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146, p.428-451 maio/ago. 2012.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

_____. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 23.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. A aprendizagem docente nos anos iniciais de profissão: construindo redes de formação na educação superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (orrg.) **Qualidade da educação superior**: a universidade como local de formação. V. 2 Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 213-231.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez., 2017.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobre implicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Estela del P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.) **Políticas e gestão da educação superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 191-204.

MOREIRA, Fernanda Arantes. **As novas configurações do trabalho docente:** implicações na qualidade de ensino e nos processos participativos da gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Uma interpretação discursiva sobre o real da atividade docente no ensino superior: dificuldades e super-ações. **Delta**. v.32 n.1, Abr. 2016.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital:** um estudo sobre o REUNI na UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre: UFRGS, 2012.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 46/, set.,2008, p. 1-13.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. G. (org). **Trabalho na educação básica:** a condição em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. p. 153-190.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas consequências sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127-1144.

_____. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Educação em questão.** . 46, n. 32 , 2013.

OLIVEIRA, Dalila A. O trabalho docente na América latina: Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 23-39, jan./ dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al*. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; HYPOLITO, Álvaro Moreira; SILVA, Maria Vieira. **Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais.** Educação e Políticas em Debate, v. 2, p. 277-303, jul./dez., 2012.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al*. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 5, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Fazenda (SEFA) Três universidades aderem ao Meta-4 e Governo alerta UEM e UEL. 22/01/18 Disponível em: http://www.fazenda.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=839 Acesso em fev.,2018

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, Edla *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 646-662.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2008.

PRIJMA, Marielda Ferreira. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.** Tese (Doutorado em Educação) São Paulo: USP, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re) construção. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 561-578, jul./dez.2010.

RUIZ, Cristina Mayor. El desafio de los profesores principiantes universitarios ante suformación. In: GARCIA, C.M. (coord**.) El profesorado principiante** – inserción a la docência. Sevilha: Octaedro, 2008.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. G. PEREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico.** Tese (Doutorado em Educação) Brasília: UnB, 2010.

SCHMIDT, L. M. **O ensino superior no contexto das políticas públicas**: uma experiência de gestão no estado do Paraná. São Paulo, 1999. Tese doutorado, PUC-SP.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA-JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas Federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação *stricto-sensu*:** contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUC/SP, 2018.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. Um novo princípio educativo para o trabalho docente? **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 69-82 jan./jun. 2008.

SILVEIRA, Polyana Imolesi. O trabalho na concepção de Marx e a precarização do trabalhador docente no ensino superior. **Ensino em Re-Vista**, 14(1): p. 123-132, jul.2007.

SOARES, Marisa. A formação da identidade docente no ensino superior. **Cadernos de Educação**, v.13, n. 26, jan.jun.2014, p. 120-132.

SOUZA, Aparecida Neri de. Condições de trabalho na carreira docente. Comparação Brasil-França. **VII Seminário Redestrado** – Nuevas regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3 - 5 jul., 2008.

_____. Professores, trabalho e mercado. **Caderno CRH,** Salvador, v. 20, n. 49, p. 47-55, Jan./Abr. 2007.

_____. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho Aparecida Néri de Souza. In: PINO, Ivany Rodrigues *et al.* **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013, p. 155-.182.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Márcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos**:** dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, 34, (123), abr./jun., 2013, p. 551-571.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VAZ, Marta Rosani Taras. **A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013):** análise da relação entre trabalho e formação e suas implicações na (des) valorização profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) Ponta grossa: UEPG, 2016.

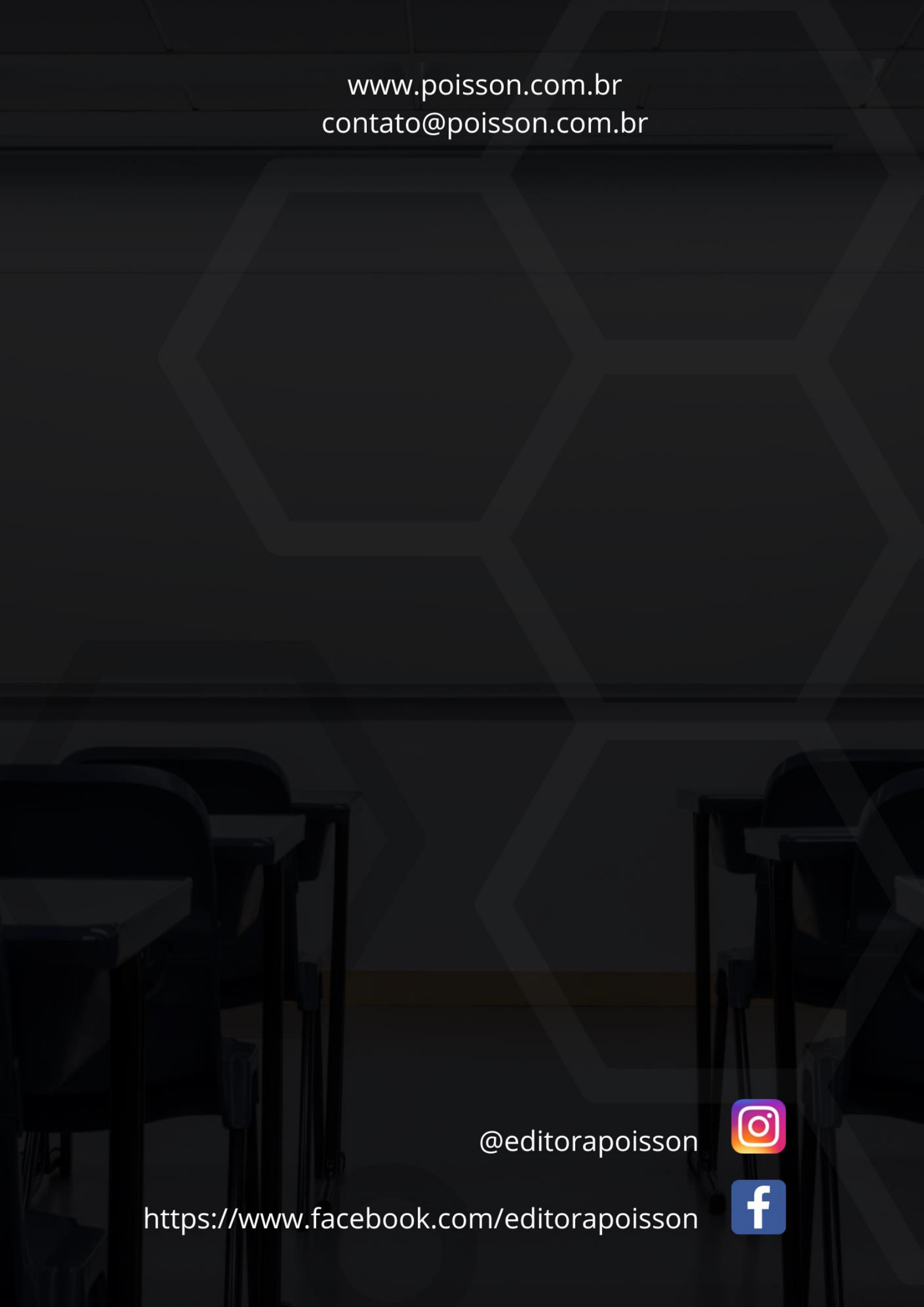
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ ago. 2014.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; NEIRA, Marcos Garcia. Identidade docente no ensino superior de Educação Física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 783-794, jul./set. de 2016.

lista de Siglas

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CRES	Contrato de Regime Especial
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FACIBEL	Faculdade Municipal de Francisco Beltrão
FAFICOP	Faculdade Est. de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FAEFIJA	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FALM	Faculdades Luiz Meneghel
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FOC	Faculdades Oswaldo Cruz
FUNDINOPI	Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IEES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
PC	Professor Colaborador
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIAF	Sistema Integrado de Finanças Públicas
SP	São Paulo
TIDE	Tempo Integral de Dedicação Exclusiva
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br



@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson